PAULO
FREIRE

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

PAULO FREIRE

Celso de Rui Beisiegel

ISBN 978-85-7019-511-1

MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygma Comunicação
Ilustrações
Miguel Falcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Beisiegel, Celso de Rui.
Paulo Freire / Celso de Rui Beisiegel. – Recife:
Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
128 p.: il. – (Coleção Educadores)
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7019-511-1
1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação – Brasil – História. I. Título.
CDU 37(81)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

NOTA EDITORIAL

Este exemplar da Coleção Educadores foi originalmente preparado como uma coletânea de leituras de Paulo Freire e atendia ao padrão proposto pela editora. Na organização inicial, selecionou-se para a coletânea um conjunto de textos abrangendo todas as principais etapas das andanças de Paulo Freire pelo mundo, desde as origens, no Recife, até o Chile, os Estados Unidos, a Europa, a África e, novamente, o Brasil. As leituras selecionadas possibilitavam acompanhar a rica trajetória das posições de Paulo Freire, a partir de sua densa interação intelectual com filósofos, sociólogos, educadores, políticos e pensadores, especialmente no campo do catolicismo progressista, até sua crescente aproximação dos intelectuais de esquerda e dos quadros teóricos do marxismo. Obviamente não seria possível esgotar num exíguo conjunto de escritos toda a riqueza do pensamento do educador.

Entre os estudos publicados ainda no Brasil, antes do autoexílio no Chile, foram inicialmente selecionadas algumas passagens do trabalho intitulado *Educação e atualidade brasileira*, apresentado como tese de concurso à Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959, e o artigo "Conscientização e Alfabetização – uma nova visão do processo" publicado em *Estudos universitários – Revista de cultura da Universidade do Recife,* em junho de 1963. Para o período correspondente à permanência do educador no Chile, foi selecionado o segundo capítulo de *Pedagogia do oprimido*, considerado pelos estudiosos como o seu livro mais importante. Entre os escritos produzidos durante sua permanência como consultor especial do Conse-

lho Mundial das Igrejas, em Genebra, foram escolhidos o estudo intitulado *O papel educativo das igrejas na América Latina*, de 1971, e duas cartas publicadas no livro *Cartas a Guiné-Bissau,* de 1976. Na extensa relação de livros editados por Paulo Freire após o regresso ao Brasil, optou-se por uma sucinta exposição das orientações e dos principais conteúdos de algumas de suas publicações nesse período. Foi dada especial atenção aos conteúdos de *Pedagogia da esperança* e ao livro *Educação na cidade,* por registrar reflexões de Paulo Freire sobre sua gestão na rede de escolas públicas da Prefeitura de São Paulo.

Com a organização da coletânea, procurava-se levar, especialmente aos companheiros do magistério, alguns exemplos da produção intelectual de um pensador que merecia ser lido, na íntegra, por todos os trabalhadores. Esperava-se que a leitura de partes de um livro estimulasse a leitura de toda a obra.

Não foi possível editar a coletânea originalmente preparada, porque os recursos disponíveis para o programa não possibilitavam o atendimento às exigências financeiras dos portadores dos direitos autorais das obras então selecionadas. Respeitando a posição dos herdeiros, embora não concordasse com ela, a Comissão Executiva procurou outra forma possível de garantir a presença de Paulo Freire entre os grandes educadores abrangidos no programa. Pelo que representa como pensador e militante da educação, Paulo Freire não podia faltar nesta coleção.

Daí a diferença de padrão deste exemplar diante dos demais: os textos antes selecionados foram substituídos por comentários sobre os respectivos conteúdos e por análises sobre sua posição na notável trajetória intelectual de Paulo Freire. Na mesma direção do que se pretendia obter com a coletânea, acredita-se que este volume também poderá estimular a leitura dos escritos de Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Celso de Rui Beisiegel

Paulo Reglus Neves Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, nasceu no Recife, no Estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Em 1944, ainda estudante, casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira. Tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Professora e diretora de escola primária, Elza participou ativamente no desenvolvimento das primeiras experiências de Paulo Freire na educação. Após o falecimento de Elza, em 1986, casou-se, em março de 1988, com Ana Maria Araújo. Faleceu em São Paulo, em 2 de maio de 1997.

Frequentou a escola primária em Jaboatão e concluiu os estudos secundários no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife. Diplomou-se na tradicional Escola de Direito do Recife em 1946, mas desistiu logo em seguida da prática da advocacia. Após uma primeira experiência profissional como professor de português no próprio Colégio Oswaldo Cruz, foi designado, em 1947, para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco. Em 1954 assumiu a superintendência da instituição, aí permanecendo até 1957.

Lecionou filosofia da educação na Escola de Serviço Social do Recife. Em 1959, concorreu ao provimento da cadeira de história e filosofia da educação da antiga Escola de Belas Artes de Pernambuco. Não foi indicado, mas o título de doutor obtido pela participação no concurso possibilitou-lhe, em 1960, a nomeação para o cargo de professor efetivo de filosofia e história da educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

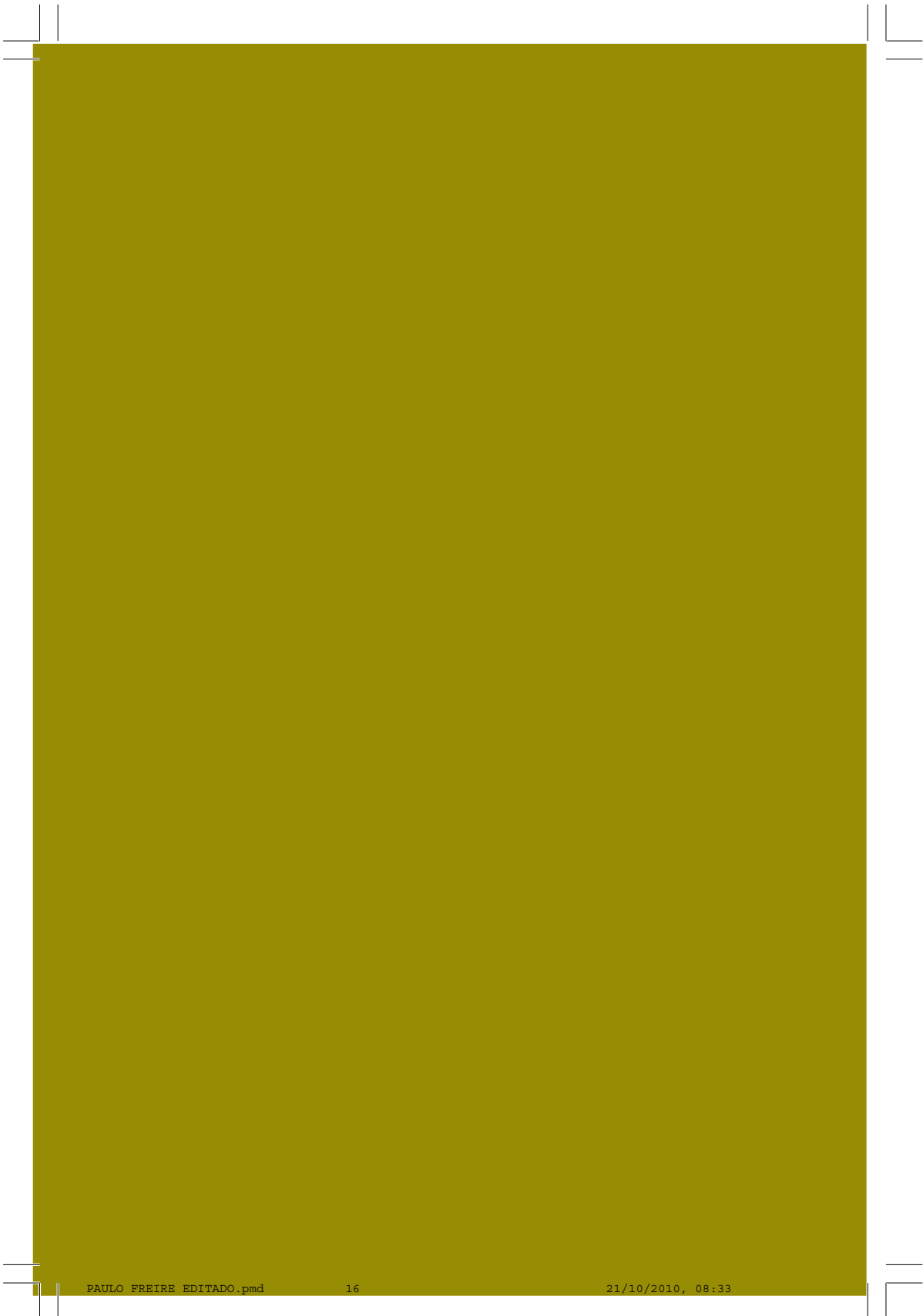
Sua ativa presença na vida educacional, cultural e política da cidade e, depois, do estado e do país, levou-o a ocupar diversas outras posições. Em maio de 1960, participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, um importante movimento cultural criado pelo prefeito Miguel Arraes e organizado sob a orientação e a liderança de Germano Coelho. Paulo Freire assumiu a direção da Divisão de Pesquisas da entidade. Em fevereiro de 1962, assumiu a direção do recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Em meados de 1963, foi designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos.[1]

Esses primeiros tempos de atuação do educador foram marcados por seus trabalhos na educação de adultos analfabetos. Não obstante o amplo elenco de atividades que viera desenvolvendo, Paulo Freire só começou a tornar-se conhecido no Brasil no início de 1963, quando o seu método de alfabetização de adultos foi divulgado em ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. O governo do estado empregara o método de Paulo Freire no movimento de educação de adultos analfabetos, então iniciado na experiência-piloto realizada em Angicos, cidade natal do governador Aluízio Alves. Num primeiro momento, divulgou-se que o governo do estado realizava uma campanha de educação com um novo método, que alfabetizava jovens e adultos em quarenta horas. Depois, percebeu-se que o método era muito mais do que isso. Assistia-se aos ensaios iniciais de uma prática educativa que levaria seu autor a atuar e a fazer-se conhecido em muitas partes do mundo.

---

[1] Cf. Fávero, M. L. A. e Britto, J. M. (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Ed. UFRJ/MEC/Inep, 1999, p. 440.

No curto intervalo entre as primeiras experiências de criação do método de alfabetização, realizadas ainda no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em 1962, e setembro de 1964, quando procurou asilo na embaixada da Bolívia para, em seguida, deixar o Brasil por um longo período, Paulo Freire tornou-se uma figura conhecida e bastante controvertida. Pelas características e pela qualidade de suas propostas, surgiu como o personagem mais conhecido no processo de envolvimento da educação de adultos analfabetos nas tensões políticas e ideológicas que agitaram essa etapa de nossa história. Com essa atuação conquistou uma grande legião de admiradores e, ao mesmo tempo, um amplo leque de adversários e inimigos. Alcançado pela repressão subsequente ao movimento civil e militar de março de 1964, acompanhou a leva de refugiados políticos então abrigada no Chile, onde permaneceu até abril de 1969. Lá, trabalhou no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (Icira) e também no Escritório Especial para a Educação de Adultos. Lecionou na Universidade Católica de Santiago e atuou como consultor do escritório regional da Unesco, em Santiago. Após transferir-se para os Estados Unidos, lecionou em Harvard, até fevereiro de 1970. Deslocou-se em seguida para Genebra, onde atuou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas. Retornou ao Brasil em junho de 1980. Aqui, lecionou na PUC-SP e na Unicamp. Assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo em janeiro de 1989, aí permanecendo até maio de 1991. Foi professor visitante da USP, no segundo semestre de 1991. Até 1997, deu sequência a suas intensas atividades na produção de livros, ensaios, artigos, conferências, entrevistas e diálogos com outros intelectuais.

Celso de Rui Beisiegel é mestre e doutor em sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Foi chefe do departamento de filosofia da educação e ciências da educação, diretor da Faculdade de Educação e pró-reitor da graduação na USP. Atua em temas como educação popular, educação de adultos, estado e educação, política e educação, política educacional e mudança.

ANTECEDENTES

As páginas seguintes, dedicadas ao exame dos trabalhos realizados pelo poder público, no Brasil, no campo da educação da massa de adolescentes e adultos analfabetos, a partir de meados da década de 1940, permitem identificar uma primeira grande contribuição de Paulo Freire para a educação popular. Já em seus primeiros trabalhos, no Segundo Congresso Nacional de Alfabetização, em 1958, e logo em seguida, na tese de cátedra apresentada em 1959 à Escola de Belas Artes de Pernambuco, distanciando-se das orientações até então prevalecentes, o educador focalizava o analfabetismo como uma expressão da situação global da existência do homem analfabeto. "O adulto analfabeto, suas condições de vida e suas experiências existenciais deveriam determinar as orientações e as características dessa prática educativa."

Certamente, Paulo Freire não foi o único responsável por esta mudança radical na focalização das questões do analfabetismo e do atraso educacional de grandes massas da população adulta. Essa reversão de perspectivas estava já virtualmente inscrita nas mudanças da sociedade brasileira no pós-guerra – na aceleração das transformações de infraestrutura, na expansão urbana, na crescente migração do rural para as cidades, na industrialização, na falência dos mecanismos tradicionais da dominação política, na radicalização das lutas políticas e ideológicas. No campo da educação, as expressões das mudanças de perspectivas surgem mais consolidadas, sobretudo em manifestações de intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb). As novas

orientações das políticas públicas na educação popular estão claramente delineadas desde 1958, nos documentos oficiais a propósito da Campanha de Erradicação do Analfabetismo. A partir de 1960, este mergulho da educação de jovens e adultos analfabetos nas condições de vida das populações iletradas caminha rapidamente para o campo das estruturas de dominação. O Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, a partir de maio de 1960, a Campanha "De pé no chão também se aprende a ler", em Natal, a partir de 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros, os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes e outros movimentos de menor amplitude são testemunhos da notável criatividade desse período. Essas iniciativas voltavam-se, progressivamente, para as potencialidades políticas dos trabalhos de educação com jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. Nesta rápida enumeração das expressões mais significativas na mudança radical de orientações das práticas educacionais das populações iletradas, não poderiam faltar os trabalhos da Campanha Nacional de Alfabetização de Cuba, de 1961. A criação do método de alfabetização de Paulo Freire, entre 1962 e 1963, foi precedida por todos esses movimentos. São anteriores ao método Paulo Freire a cartilha *Venceremos,* de 1961, em Cuba, e o *Livro de leitura para adultos,* do MCP, editado em 1962 (Góes, 1995).

As orientações fundamentais das propostas pedagógicas consubstanciadas no método de Paulo Freire, porém, estavam formalmente delineadas desde os últimos anos da década de 1950, na comunicação da equipe de Pernambuco ao Segundo Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos e na tese de concurso apresentada à Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959. Nestes estudos, anteriores à criação do método de alfabetização, Paulo Freire já definira claramente os caminhos de suas futuras investigações.

Entre 1962 e março de 1964, o método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no país. Por suas características de aparente simplicidade, pela clara realização nas práticas cotidianas de tudo aquilo que defendia na teoria, e, sobretudo, pela defesa da necessidade da *conscientização,* o método surgia como resposta à procura de um instrumento adequado de atuação para os diferentes agrupamentos envolvidos na busca de construção de uma sociedade mais justa no país.

A educação de adultos analfabetos no Brasil antes de Paulo Freire

As ideias sobre a necessidade de levar o ensino primário aos habitantes surgem muito cedo no Brasil. Logo após a Independência, encontram-se expressões dessas ideias nas propostas dos constituintes de 1823, na Constituição outorgada pelo Imperador, em 1824, e na Lei do Ensino, de 1827. Depois, as afirmações sobre a necessidade de estender a educação elementar às crianças foram regularmente retomadas ao longo do Segundo Império. Entretanto, a grande maioria da população permanecia iletrada. A construção de um sistema de instrução popular somente começaria a ser empreendida pelos poderes públicos no fim do século XIX, após a proclamação do regime republicano. Mesmo assim, os resultados obtidos permaneceram pouco expressivos e muito desiguais nas diversas regiões. Exemplificando perfeitamente essa realidade, são bem conhecidos os resultados do censo nacional de 1940, que encontrou mais de cinquenta por cento de analfabetos na população de 15 ou mais anos de idade.

Não havia uma política definida de educação escolar para as grandes massas de adolescentes e adultos analfabetos. As poucas iniciativas conhecidas eram limitadas, esparsas e fragmentárias. Há informações sobre o funcionamento de classes de ensino de adul-

tos, em diversas províncias, nas últimas décadas do Segundo Império. Pouco depois, já na Primeira República, encontram-se algumas iniciativas de extensão do ensino elementar aos adultos iletrados. Entre elas, as mais expressivas foram as escolas regimentais criadas pelo Exército Nacional para a educação de recrutas analfabetos. Convém ressaltar, porém, que eram empreendimentos de pequeno alcance quantitativo. No campo da educação popular, até meados da década de 1940, cuidou-se, sobretudo, da instrução primária das crianças. As afirmações da necessidade de estender o ensino primário a todos os brasileiros focalizavam quase exclusivamente a população infantil em idade escolar. "Salvo em alguns momentos excepcionais – os primeiros anos da década de 1870 e os anos que sucedem à conclusão da Primeira Guerra Mundial, como exemplos – a questão do atraso educacional dos adultos aparece entre as preocupações de educadores e homens públicos, sobretudo enquanto referência para a discussão das necessidades da educação infantil" (Beisiegel, 2004, p. 78).

Os primeiros indícios de possibilidade de elaboração de uma política pública abrangente de educação de jovens e adultos iletrados aparecem somente nos últimos anos do Estado Novo.

Desde o Ato Adicional de 1834, o ensino primário fora deixado a cargo das administrações provinciais. A Constituição republicana de 1891 havia preservado esta descentralização. A Revolução de 1930, no entanto, aprofundara as tendências centralizadoras observadas já na década anterior. O impulso centralizador do governo revolucionário passou a alcançar todos os campos de atividades do poder público e estendeu-se até mesmo aos setores tradicionalmente reservados às administrações estaduais. Agora, entre outras questões, também a educação popular seria definida como um problema nacional. Esta nova compreensão das atribuições do governo da União determinava mudanças em profundidade na estrutura jurídica e no aparelhamento do estado. Os ór-

gãos existentes foram ampliados e reorganizados. Criaram-se numerosos outros órgãos técnicos e administrativos. Na área da educação escolar, entre outras mudanças, destacam-se, já em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; no ano seguinte, a reorganização do ensino secundário e uma reforma, fortemente centralizadora, do ensino superior; nesse mesmo ano, a instituição de um convênio de estatísticas educacionais; em 1934, no âmbito da nova Constituição, a aprovação de um plano nacional de educação; em 1938, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) no Ministério da Educação e Saúde. Alguns anos depois, já em 1942, instituiu-se o Fundo Nacional de Ensino Primário (Fnep). Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação e Saúde iniciava o processo de instituição das denominadas leis orgânicas do ensino. Em agosto de 1945, o Decreto nº 19.513 regulamentou a concessão de auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades federadas.

Esse decreto aparece como um marco fundamental no processo de instituição de uma política pública de educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. Em seu artigo 4º, destinava à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos 25% de cada auxílio federal por conta do Fundo Nacional de Ensino Primário, "observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde" (Beisiegel, 2004, p. 87). Instituía-se, assim, a figura legal de um plano geral do ensino supletivo e identificavam-se as verbas necessárias à sua realização. Estas providências encontrariam sua continuidade natural um pouco depois, em janeiro de 1947, na criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), no Departamento Nacional de Educação, com a finalidade de orientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Logo em seguida, foram iniciados os trabalhos do empreendimento que recebeu a denominação de *Campanha de Educação de Adultos*.

Concebida, orientada e coordenada pelo professor Manoel Bergström Lourenço Filho, principal responsável pela criação do SEA e seu primeiro diretor, a Campanha de Educação de Adultos tinha objetivos bastante ambiciosos. A longo prazo, propunha-se estender o ensino primário a todos os adolescentes e adultos que não o haviam frequentado na idade própria. É certo que a grande massa de analfabetos e a relativa escassez de recursos humanos, administrativos e, sobretudo, financeiros disponíveis impossibilitavam a criação do número de classes necessárias para atender a todos, a curto ou a médio prazo. Por isso mesmo, desde o início do movimento, buscava-se atender ao maior número possível de analfabetos, de acordo com os recursos mobilizáveis para essa finalidade. Para este primeiro ano de funcionamento, a Campanha programou a instalação de 10.000 classes noturnas de ensino de adultos. Nos anos seguintes, esse total de classes seria ampliado para 14.110, em 1948; 15.204, em 1949; e 16.500, em 1950. Esperava-se que, somada à progressiva expansão do atendimento no ensino primário infantil, a continuidade desses esforços viesse a resultar na completa eliminação do analfabetismo no país.

Apesar de seu início após a queda da ditadura Vargas, a *Campanha de Educação de Adultos* manteve para as questões da educação elementar a mesma política de atuação centralizadora que prevalecera durante o Estado Novo. A União determinava os objetivos e as orientações, estabelecia as diretrizes, definia os critérios mais gerais das atividades e remetia a execução das tarefas para os estados e territórios. Essa política centralizadora prevalecia também no que respeita aos conteúdos previstos para o ensino supletivo de adolescentes e adultos.

Os conteúdos respondiam às orientações então defendidas por Lourenço Filho para os trabalhos. O principal imperativo da Campanha seria estender às massas iletradas o domínio das técnicas elementares da cultura: a leitura, a escrita e os rudimentos do cálculo,

além de noções básicas de higiene, saúde e conhecimentos gerais – isto é, a educação de base, então entendida pelo educador como correspondente aos conteúdos do ensino primário fundamental comum. Em artigo de 1945, Lourenço Filho alertava também para a necessidade de respeitar as características do adulto analfabeto, especialmente "o desuso da capacidade de aprender" e "a falta de treino para aprender". As cartilhas deveriam adaptar-se ao vocabulário e aos interesses do adulto, envolvendo assuntos de significado direto na sua vida. Mesmo quando ainda não soubessem ler e escrever, os adultos poderiam receber ensinamentos orais, sobre os mais diversos temas de geografia, história, ciências, higiene e problemas da vida social. Nessas lições orais, que deveriam ter preferencialmente a forma de diálogo, e não a de monólogo do professor, seria possível descobrir os interesses e as aspirações naturais dos alunos.

O material didático elaborado para a orientação das atividades didáticas da Campanha de Educação de Adultos mereceu particular atenção do professor Lourenço Filho. Sob sua orientação, uma equipe do SEA elaborou a cartilha *Ler – Primeiro guia de leituras,* distribuída em seguida a todos os professores e alunos dos cursos de ensino supletivo. Após os cuidados com os primeiros passos da alfabetização, essa cartilha apresentava uma série de dissertações sobre saúde, trabalho, família e nação, com uma mensagem simples sobre benefícios da instrução, regras de preservação da saúde, virtudes do trabalho honesto e sentido da solidariedade na família, na comunidade e na Pátria. As publicações então editadas pelo SEA caminhavam na mesma direção. *Saber – Segundo guia de leituras, Caderno de aritmética, Malária, Tuberculose, Maria pernilonga, Tirar leite com ciência, Uma das melhores frutas do mundo, Lindaura vai fazer manteiga, O grão de ouro, Terra cansada,* além de outras, procuravam proporcionar aos adolescentes e adultos iletrados o domínio da leitura e da escrita mediante o estudo de noções elementares de conhecimentos gerais no campo da saúde, da higiene, da vida do-

méstica e da produção rústica. Ressalvado o claro esforço de adequação das lições aos conteúdos da vida adulta, o material didático elaborado para a Campanha buscava proporcionar aos adolescentes e adultos analfabetos os conhecimentos trabalhados com a população infantil no ensino primário fundamental comum.

Esta aproximação do ensino de adultos com o ensino infantil foi reforçada pela própria estrutura das atividades. Aplicando ao ensino supletivo de adultos o esquema elaborado pelo Ministério para a concessão dos auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário, o Serviço de Educação de Adultos passou a celebrar, com as unidades federadas, os convênios denominados "acordos especiais", que estabeleciam as respectivas atribuições na realização dos trabalhos programados para a Campanha: cabiam ao Ministério o planejamento geral, a orientação técnica, o controle dos serviços, o fornecimento de material didático e a prestação de auxílio financeiro; aos estados caberiam a instalação dos cursos programados para seus territórios, o recrutamento de pessoal e a administração dos serviços. Para atender aos encargos então assumidos, os estados e territórios envolveram nas atividades os respectivos quadros docentes do ensino infantil. Assim, ministrados em sua grande maioria por professores do ensino primário orientados por materiais didáticos em grande parte extraídos do currículo desse nível do ensino, os cursos do ensino supletivo de adolescentes e adultos rapidamente passavam a reproduzir os conteúdos e as práticas já consagradas no ensino primário infantil. Não obstante as reiteradas manifestações de Lourenço Filho sobre a necessidade de atender às particularidades e às exigências específicas do adulto pouco escolarizado, na grande maioria das classes, professores do ensino infantil reproduziam, à noite, com seus alunos jovens e adultos, os trabalhos que realizavam no período diurno com os seus alunos do ensino primário fundamental comum.

A *Campanha de Educação de Adultos* obteve resultados consideráveis em curto período de tempo. Os acordos especiais, que deter-

minavam aos estados e territórios a criação, nos respectivos sistemas de ensino, de um serviço ou comissão de educação de adultos, deram início à articulação de um esquema duradouro de atuação em todo o território nacional. Certamente, nem todas as administrações regionais puderam corresponder às expectativas da administração central. Os primeiros anos de existência da Campanha foram marcados por constantes gestões do Ministério, junto aos estados e territórios, tendo em vista a obtenção de maior rendimento dos serviços do ensino supletivo. Como exemplo, relatórios do Serviço de Educação de Adultos de 1949 anotavam que nem todas as unidades federadas cumpriam adequadamente os compromissos assumidos. As deficiências dificultavam especialmente a instituição de um sistema eficaz de orientação e fiscalização das atividades. Não chegaram a impedir, porém, a mobilização dos recursos materiais e humanos das administrações locais para a implantação e o funcionamento da rede de escolas do ensino supletivo.

A estrutura administrativa então constituída garantiu a continuidade dos trabalhos. Pressionadas pela União, as unidades federadas gradualmente adotaram medidas capazes de mobilizar recursos regionais com vistas à criação e ao funcionamento do ensino supletivo. De modo geral, logo após a instituição da Campanha, as unidades federadas limitaram-se a atender às exigências de constituição de um serviço ou comissão responsável pelas atividades. Todavia, as pressões da administração central e a própria dimensão das atribuições reservadas aos estados e territórios induziram a adoção de medidas adicionais, os serviços foram progressivamente ampliados, a legislação específica adquiriu maior complexidade. A rede de escolas do ensino supletivo foi gradualmente entrosada nos sistemas regionais de ensino, assegurando, com isso, a sua persistência mesmo após o esvaziamento da ação estimuladora da União (Beisiegel, 2004, p. 127).

Nos momentos iniciais de sua instituição, a *Campanha de Educação de Adultos* foi apoiada em forte movimento de mobilização

da sociedade. Era apresentada como esforço nacional com vistas à redenção das massas marginalizadas pela ignorância. Entendida por sua coordenação como obra de interesse para a própria defesa nacional, a educação da população analfabeta era divulgada como obrigação de todos os brasileiros. Depois, ao longo da década de 1950, no âmbito da progressiva institucionalização das atividades, o caráter de campanha foi progressivamente substituído pelas práticas regulares da administração pública do ensino. A atenção e os recursos da administração federal deslocaram-se para outros movimentos. Entre eles, convém mencionar especialmente a Campanha Nacional de Educação Rural (Cner), instituída em 1952 e reorganizada em 1956, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Cnea), instituída em 1958.

Nesse fim de década, critica-se o que até então fora realizado na educação de adultos. Focalizando o analfabetismo sob novas perspectivas, o plano piloto da Cnea afirmava não ser mais possível empreender movimentos com objetivos iguais aos propostos pelos sistemas de ensino do século XIX, para simplesmente dotar a população brasileira da mera capacidade de ler. O analfabetismo, como fenômeno social, teria causas sociais e econômicas que deveriam ser conhecidas, controladas e dominadas. Impunha-se ensaiar métodos e processos de elevação do nível cultural da população e, assim, também de erradicação do analfabetismo, tendo em vista não simplesmente o ensino em si e desligado dos problemas sociais a que se relaciona, mas também e principalmente o trabalho e a melhoria do nível de vida, responsáveis que seriam pelo aumento de produtividade e de consumo, fatores primordiais do enriquecimento nacional (Bittencourt, 1959). Percebe-se já nessas críticas a crescente influência do nacionalismo desenvolvimentista elaborado e propagado, desde 1956, por intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb).

Essas perspectivas também já estariam presentes em trabalho relatado por Paulo Freire no Seminário Regional Preparatório ao

II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958 (Paiva, 1973). O documento intitulado "A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos" discutia o analfabetismo sob a ótica de suas causas sociais e condicionava sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. Mas, o desenvolvimento exigia a emersão e a participação consciente do povo. À educação cabia atentar para a realidade existencial do povo. Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno. A comunicação já antecipava numerosos outros temas que integrariam o estudo intitulado *Educação e atualidade brasileira* (Freire, 1959), apresentado no ano seguinte, por Paulo Freire, como tese de concurso na Escola de Belas Artes de Pernambuco.

AS BASES TEÓRICAS DO MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Educação e atualidade brasileira

Encontram-se, nessa tese de concurso, as melhores referências sobre as primeiras orientações de Paulo Freire em seus estudos sobre as relações entre o homem, a educação e a sociedade.

O homem que aparece nessas investigações está constituído segundo perspectivas de um patrimônio comum do pensamento cristão. É um ser de relações, aberto para o mundo. "*Dialogando eternamente*" com os outros homens, com sua circunstância e com o Criador, distingue o ontem do hoje e do amanhã, o aqui do ali, mantém relações com o *mundo natural,* que não é criação sua, mas ao qual confere uma significação que varia ao longo da história, e o *mundo da cultura,* que é criação sua.

> A posição do homem diante destes dois aspectos de sua moldura não é simplesmente passiva. No jogo de suas relações com esses mundos (o da natureza e o da cultura) ele se deixa marcar, enquanto marca igualmente. Ao se estudar o comportamento do homem, a sua capacidade de aprender, a licitude do processo de sua educação, não é possível o esquecimento de suas relações com a sua ambiência. Disto ressalta a sua inserção participante nos dois mundos, sem a sua redução a nenhum deles. (Freire, pp. 8-9).

Não haveria como admitir-se uma existência do homem descomprometido com sua circunstância. Entre os numerosos temas do pensamento cristão renovador envolvidos nas reflexões de Paulo Freire, nas considerações sobre as relações entre educação e humanização, o tema do comprometimento do homem com a sua

realidade prevalece sobre os demais. Aberto para o mundo, criador de cultura no âmbito das relações que mantém com os outros homens, com o mundo e com o Criador, é enquanto interfere que o homem realizaria plenamente sua humanidade. Mas as possibilidades de interferência do homem se definiam e encontravam limitações no interior de uma realidade histórica e social determinada. E somente a formação e o desenvolvimento de uma consciência capaz de apreender criticamente as características dessa realidade particular possibilitariam o exercício de sua atuação criadora. A formação e o desenvolvimento dessa consciência, por sua vez, dependiam do mergulho do homem na sua própria realidade, impunham o comprometimento com sua circunstância. Assim, a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinador de suas condições de existência passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem – coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade. E situavam-se exatamente aí as funções do processo educativo. Sob essa perspectiva, neste primeiro ensaio de sistematização de suas reflexões, Paulo Freire já compreendia a educação fundamentalmente como processo de conscientização (Beisiegel, 1982, pp. 29-30).

Educação e ideologia do desenvolvimento

O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) foi criado em 14 de julho de 1955, nos termos do Decreto nº 57.608, assinado por Café Filho, que assumira a Presidência após o suicídio do presidente Getúlio Vargas. Durante a presidência de Juscelino Kubitschek, a ideologia nacional desenvolvimentista foi hegemônica na produção intelectual da instituição (Toledo, 1977).

O Autor largamente utilizado por Paulo Freire na elaboração destes primeiros escritos, Guerreiro Ramos encontrava os fatores da emergência da consciência crítica nas transformações de

infraestrutura que estariam encaminhando o país para a superação do caráter reflexo de sua economia. Sob o impacto da industrialização, da urbanização acelerada e das alterações na estrutura do consumo popular, a *consciência ingênua,* isto é, a consciência da existência bruta, articulada diretamente com as coisas, transcorrendo no nível das coisas e por isso mesmo destituída de subjetividade e de perspectiva de história, vinha cedendo lugar a novos esquemas de avaliação e compreensão dos fatos, a uma *consciência crítica,* caracterizada pelo desprender-se ativo das coisas, pela aquisição de liberdade diante delas, pela historicidade. Este processo de modificação das consciências afetaria o indivíduo, os grupos e a coletividade nacional. A personalidade histórica de um povo se constituiria quando graças a estímulos concretos fosse levado à percepção dos fatores que o determinam, o que equivaleria à aquisição da consciência crítica. Esta consciência crítica surgiria quando um ser humano ou um grupo social, refletindo sobre tais determinantes, pudesse conduzir-se diante deles como sujeito (Beisiegel, 2008, p. 50). Também para Álvaro Vieira Pinto, as mudanças materiais então observadas alteravam a quantidade e a qualidade da presença das massas na vida do país.

> Quietas, ignorantes e apáticas no passado, as massas populares faziam-se agora atuantes, ingressavam na vida política, exigiam o desenvolvimento. As manifestações sociais denominadas reivindicações populares por direitos, salários e condições de vida em geral, apresentavam-se fenomenalmente sob a forma de pressões sobre os dirigentes; mas, na verdade, exprimiam a exigência de desenvolvimento nacional. A aceleração do progresso, longe se ser intenção deliberada de grupos governamentais dirigentes, ou plano interessado das classes econômicas dominantes, era expressão desse reclamo das massas. São estas que impõem a exigência de desenvolver-se o país. (Pinto, 1959, p. 37)
>
> (...)
>
> Quando o processo de desenvolvimento nacional, em todos os setores, estava dando a indivíduos existentes no seio das massas a oportunidade de superação, ocorreria a *súbita tomada de consciência de sua situação e,* através dela, *da realidade brasileira em geral.* (Pinto, 1959, p. 19)

Apreendido pelo "filósofo autêntico", o conteúdo dessas consciências representativas da realidade daria os fundamentos para a elaboração do melhor projeto possível de futuro. Este projeto de futuro, ou esta ideologia do desenvolvimento nacional,

> procederia assim da consciência das massas, para em seguida retroagir sobre as consciências, iluminando-as, unificando-as e acelerando a evolução do pensamento em direção à construção desse futuro (Pinto, 1959, pp. 49-51).

Estava assim definida, claramente, a orientação a ser determinada para a educação das massas.

Educação e conscientização

Em estreito diálogo com as posições desses autores, em *Educação e atualidade brasileira,* Paulo Freire também expõe demoradamente suas reflexões sobre as modalidades de consciência e sobre as características de uma educação comprometida com o processo de conscientização.

Seriam duas as posições que o brasileiro vinha assumindo diante da existência. Uma primeira, a da *consciência intransitiva,* seria caracterizada pela forma quase vegetativa de vida, voltada para os desafios da sobrevivência biológica, destituída de historicidade, de homens "demitidos da vida", ou "inadmitidos à vida", em situação de "um quase incompromisso entre o homem e a sua existência".

> É uma consciência que não percebe nem pode perceber, claramente, pelo menos, o que há nas ações humanas de resposta a desafios e a questões que a vida apresenta ao homem. Ou melhor, a consciência intransitiva implica numa incapacidade de captação de grande número de questões que lhe são suscitadas. (Beisiegel, 2008, p. 81)

Esta seria a consciência predominante nas áreas mais rústicas, distantes das regiões mais urbanizadas e desenvolvidas. Uma segunda posição, a da *consciência transitiva,* predominante nas regiões economicamente mais desenvolvidas, estaria acima dos interesses meramente vegetativos, o homem teria horizontes mais largos, en-

xergaria mais longe, suas preocupações seriam marcadas por alto teor de espiritualidade e historicidade. Mas, num primeiro estágio, esta consciência transitiva seria predominantemente ingênua. Esta *consciência transitiva ingênua* seria caracterizada, entre outros traços, por "simplicidade na interpretação dos problemas"; "idealização do passado"; transferência acrítica da responsabilidade e da autoridade; "subestimação do homem comum; "inclinação ao 'gregarismo' característico da massificação"; "impermeabilidade à investigação"; "gosto acentuado pelas explicações fabulosas"; "fragilidade da argumentação"; forte teor de emocionalidade; "desconfiança de tudo o que é novo"; "gosto não propriamente do debate, mas da polêmica"; "explicações mágicas"; "tendência ao conformismo". (Freire, 1959, p. 30/31). Num segundo estágio, esta *consciência transitiva seria predominantemente crítica.*

> *A transitividade crítica, pelo contrário, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas.* Esta modalidade da consciência transitiva teria como características a "substituição de explicações mágicas por princípios causais"; o teste dos achados e a permanente disposição a suas revisões; a disposição ao abandono de preconceitos na análise dos problemas; o esforço por evitar deformações; a recusa à transferência da responsabilidade; a "recusa a posições quietistas"; a "segurança na argumentação"; "o gosto pelo debate"; uma "maior dose de racionalidade"; a aceitação de arguições; a "apreensão e receptividade a tudo o que é novo". Seria também marcada pela aceitação da massificação como um fato, e ao mesmo tempo pelo esforço dirigido à humanização do homem. (Freire, 1959, pp. 30-31).

Mas, é importante observar que, para Paulo Freire, esta consciência crítica não resultaria diretamente das transformações de infraestrutura. Por si mesmas, as novas condições da vida social não seriam capazes de promover a transformação das consciências ingênuas em consciências críticas. Aqui, o educador explicitava suas discordâncias especialmente diante das análises de Guerreiro Ramos. A população brasileira, afirmava, nessa época ainda revelava a persistência de disposições mentais geradas na organização social au-

toritária do passado. A política de clientela, o mandonismo exacerbado dos poderosos, a prática do assistencialismo, a ausência do diálogo, a passividade do homem comum que não participava ativamente na organização da vida coletiva, estas inúmeras expressões persistentes da atmosfera cultural das etapas anteriores davam forma à "inexperiência democrática" da população brasileira. Era verdade que, sob o impacto da industrialização e do crescimento urbano, os indivíduos começavam a movimentar-se, e tendiam a emergir, como sujeitos, na vida nacional. Essa participação, entretanto, era incipiente e ainda se desenvolvia sob as coordenadas de uma sociedade formada no autoritarismo e esbarrava naquela inexperiência democrática. Por isso mesmo, não era o caso de esperar que a emergência da consciência crítica decorresse direta e mecanicamente da transformação econômica e social. Na atmosfera autoritária e antidialogal a incipiente emersão das massas populares com maior probabilidade produziria a massificação ou, até mesmo a fanatização das consciências. Nestas condições, *"a consciência transitivo-crítica somente poderia resultar de trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias."* (Freire, 1959, p. 32). Entre o movimento imprimido pelas transformações de infraestrutura no pensamento das massas e a plena realização da consciência crítica haveria, pois, um hiato, e nesse espaço se definiam as atribuições específicas da educação popular.

Educação e democracia

Ao longo dessas reflexões, a formação da consciência crítica aparece sempre solidamente vinculada à construção da personalidade democrática. Por isso mesmo, em *Educação e atualidade brasileira,* Paulo Freire inclui autores como Karl Mannheim (1957, 1961 e 1963) e Zevedei Barbu (1962) entre seus principais interlocutores. A importância então atribuída à democratização na vida social e, por extensão, a exigência de formação de personalidades compatíveis com a organização democrática da sociedade transpareciam

em todas as análises. O *diálogo* entre os homens era entendido como componente essencial nessa educação comprometida com a construção de personalidades democráticas.

As experiências vividas no trabalho assistencial no Sesi e a correspondente recusa ao "assistencialismo" transparecem claramente nas análises do educador:

> A nossa experiência, por isso que era democrática, tinha de se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia. Diálogo da instituição com o operário, seu cliente, através de clubes recreativos e educacionais. Dialogação que representava uma cada vez maior participação do operário na vida da instituição a que se ligava e com que sobretudo aprenderia a ver a coisa pública através de outras perspectivas (Freire, 1959, p. 14).

Expressões muito fortes e significativas empregadas anos depois, na apresentação do método de alfabetização de adultos, estão presentes já nestas análises sobre o diálogo como componente intrínseco e como instrumento de promoção da democracia.

> Teríamos então de nos servir de toda a força democratizadora do diálogo, com que evitássemos e superássemos o perigo do alongamento da assistência prestada ao operário pela instituição, em assistencialismo. Assistencialismo que deforma o homem. Que 'domestica' o homem (Freire, 1959, p. 14).

O assistencialismo, pela violência de seu antidiálogo, que impunha ao homem mutismo e passividade, não ofereceria condições para o desenvolvimento de sua consciência que, nas democracias, há de ser cada vez mais crítica. Impunha-se promover a introjeção da autoridade e dar nascimento à autoridade interna, à razão ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à democracia. Era necessário avançar, passar da assistencialização para a dialogação, da autoridade externa para a autoridade interna permeável, crítica e, assim, democrática (Freire, 1959, pp. 80-81).

Reiteradas ao longo de todo esse primeiro ensaio de sistematização de suas ideias, essas reflexões fundamentavam as críticas de Paulo Freire à educação escolar então praticada no país.

Em todos os níveis e ramos do ensino, no primário, médio e superior, e também nas instituições extraescolares relacionadas à formação dos habitantes, a educação estava fora das necessidades dos novos tempos.

> Não será, porém, com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra 'milagrosamente' esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolveremos nele a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (Freire, 1959, p. 102).

Era imperioso e urgente substituir esta educação tradicional por uma outra educação orientada para a criação de disposições mentais críticas e permeáveis, favoráveis à participação, à deliberação coletiva, à ingerência, ao autogoverno e, por essa via, favoráveis à democratização da vida social e à instituição de formas democráticas de governo. Esses temas permeiam toda a análise: Paulo Freire insiste em defender a necessidade de um ensino realizado através do diálogo, em atividades de grupo, com o incentivo à participação e ao exercício da reflexão crítica.

Conscientização e alfabetização

Cerca de três anos após a apresentação dessa tese de concurso, Paulo Freire realizou as primeiras experiências com o seu método de alfabetização de adultos. No método de alfabetização, em todas as atividades no dia a dia da prática educativa, o educador procurava realizar tudo aquilo que defendera para uma educação condizente com as exigências da atualidade brasileira: uma educação comprometida com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de personalidades democráticas. A criação do método coroava uma longa pesquisa de procedimentos que vinha ensaiando na Divisão de Educação do Sesi de Pernambuco, no qual ingressara em 1947, e mais recentemente, no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, que ajudara a criar, em maio de 1960.

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por intensa atividade em todas as instâncias da vida social no país. No campo da cultura e da educação popular, a notável criatividade que caracterizou esse período exprimiu-se, entre outros acontecimentos significativos, na criação de empreendimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB) da CNBB, os Centros Populares de Cultura (CPCs) da UNE, a Campanha "De pé no chão também se aprende a ler" e o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife.

O MCP foi criado a partir de solicitação de Miguel Arraes, por um grupo de intelectuais que incluía, entre muitos outros, Germano Coelho, Norma Coelho, Abelardo da Hora, Aluísio Falcão, Anita Paes Barreto, Silvio Loreto, Geraldo Vieira, Paulo

Rosas e Paulo Freire. Em depoimento publicado em 1986, Paulo Rosas relata que, eleito em 1959,

> Arraes assumiu a Prefeitura do Recife com a firme intenção de realizar um governo de tendência popular – não populista –, aberto a todas as forças atuantes na comunidade, organizada ou não. E encontrou resposta, de início de um grupo de intelectuais, artistas e professores, desejosos de participação ativa no processo de mudança que então se iniciava, sem pretensões eleitorais e, quando possível, sem se envolver na máquina administrativa convencional. (Rosas, 1986, p. 21)

Em outro depoimento, Aluisio Falcão relata que, logo após sua eleição para a Prefeitura do Recife, Miguel Arraes chamou-o

> e disse que durante a campanha defendera certas posições e que havia sido eleito no âmbito de um compromisso de fazer alguma coisa para melhorar as condições da vida do povo. A Prefeitura não tinha recursos, pouco podia fazer. Aliás, o povo sabia disso. Mas, alguma coisa sempre podia ser feita. Então Arraes expôs a sua ideia: a população pobre do Recife estava completamente desprovida de escolas. Por isso pensava em aproveitar os espaços disponíveis em igrejas, templos, clubes, sedes de associações populares e outros locais para a instalação de salas de aula. As carteiras seriam fabricadas e consertadas nas oficinas da própria Prefeitura. O dinheiro necessário talvez pudesse ser arrecadado mediante coleta entre os comerciantes, os industriais, a população em geral. (...) No dia seguinte à posse de Arraes na Prefeitura, o movimento já estava começando. Entrei em contato com Germano Coelho e com Paulo Freire. Germano mobilizou o meio intelectual. Foi convocada uma reunião aberta a todos os interessados e aí se constituiu o MCP. (Beisiegel, 2008, p. 255)

Em sua estrutura inicial, o MCP tinha três departamentos. Um deles, o Departamento de Formação e Cultura, contava com dez divisões. Paulo Freire assumiu a direção da Divisão de Pesquisa. Conforme ele mesmo relata, no projeto de educação de adultos que ele coordenava no MCP, pressionadas pelas necessidades dos trabalhos na alfabetização de adultos, Josina de Godoy e Norma Coelho começaram a elaborar o *Livro de leituras para adultos* – ou, como era mais conhecida, a cartilha do MCP. Ora, Paulo Freire, já

nessa época, criticava o uso de cartilhas, que incluía entre os componentes de uma educação domesticadora. Sem envolver-se nos trabalhos relacionados à produção da cartilha, passou a coordenar um outro projeto de educação de adultos, nos *círculos de cultura* e *centros de cultura*. A criação do método tem origens mais próximas nos trabalhos então realizados nos círculos de cultura:

> quando eu começo, no próprio MCP, a desenvolver os círculos de cultura, a coisa funcionava de maneira excepcional, então um dia eu disse a mim mesmo que era possível juntar aos resultados que estava obtendo, sem nenhuma preocupação de leitura, poderia juntar a esse trabalho também a preocupação com a leitura da palavra... Aí eu começo a arquitetar, começo a refletir sobre todo o meu passado, sobre toda a experiência no Sesi, e começo a primeira experiência no Poço da Panela... (Freire, 1963, p. 19)

Iniciados no MCP, os trabalhos de elaboração do método foram continuados no recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Em seguida, a convite do governo do estado do Rio Grande do Norte, Paulo Freire coordenou a aplicação de seu método na cidade de Angicos. A eficiente propaganda da experiência iniciou a construção da imagem do educador em âmbito nacional.

Um artigo publicado na *Revista de Cultura da Universidade do Recife* (Freire, 1963), em abril de 1963, demonstra como as ideias expostas em *Educação e atualidade brasileira* encontraram plena expressão no trabalho educativo com os adultos das classes populares.

O método de alfabetização: a proposta de uma educação "conscientizadora"

Divulgado, pela primeira vez, sob a forma de uma proposta já consolidada, no artigo "Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo", o método realmente correspondia às preocupações explicitadas pelo educador nos escritos anteriores. A intenção de assegurar a coerência entre os procedimentos então recomendados e

as perspectivas teóricas que informavam sua compreensão do homem, da educação e da sociedade era bem evidente e estava perfeitamente documentada nas características do próprio método.

Como outras importantes criações, o Método Paulo Freire de Alfabetização também apresentava notável simplicidade. O educador entendia que mesmo as palavras geralmente empregadas para designar os vários elementos da prática educativa, tais como "escola", "classe", "professor", "aluno" etc., estavam impregnadas de significações inaceitáveis, conotavam as orientações "domesticadoras" da educação brasileira tradicional. Por isso mesmo, já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As *"classes"* eram substituídas pelos *"círculos de cultura",* os *"alunos"* pelos *"participantes dos grupos de discussões",* os *"professores"* cediam lugar aos *"coordenadores de debates".* De igual modo, a *"aula"* era substituída pelo *"debate"* ou pelo *"diálogo"* entre educador e educandos e o *"programa"* por *"situações existenciais"* capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência.

A introdução ao estudo do conceito de cultura

Os trabalhos eram iniciados a partir de discussões em torno do conceito de cultura. Este singular esforço de iniciação de grupos de analfabetos nos estudos da antropologia encontrava justificativas claras, simples e aceitáveis:

> Precisávamos, ainda, de algo com que ajudássemos o analfabeto a iniciar aquela modificação de suas atitudes básicas diante da realidade. Com que ele desse começo à reformulação de seu saber preponderantemente mágico. Precisávamos também que esse algo fosse uma fonte de motivação para o analfabeto querer ele mesmo montar o seu sistema de sinalizações. Motivação que viesse se somar à sua apetência educativa, em relação direta com a transitivação de sua consciência. Era preciso, por outro lado, superar um certo fatalismo, so-

> bretudo dos homens menos transitivados dos campos, que responsabilizam Deus ou o destino, ou ainda a sina, pelos erros de uma estrutura arcaica e desumana. Pareceu-nos então que o caminho seria levarmos ao analfabeto, por meio de reduções, o conceito antropológico de cultura. (Freire, 1963, p. 14)

Os procedimentos elaborados para a introdução dos adultos analfabetos aos estudos da cultura eram também notavelmente simples. A equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) ou as equipes responsáveis pelo desenvolvimento de cada uma das experiências preparavam uma série de "fichas de cultura". Cada uma dessas fichas – eram originalmente em número de onze – reproduzia uma cena determinada (em desenho, pintura, fotografia etc.). Numa experiência realizada em Brasília, a introdução ao estudo da cultura apoiava-se no exame e na discussão dos conteúdos de dez fichas. A *primeira* tinha como tema "O homem diante da natureza e da cultura". Reproduzia a figura de um casal, de costas para o espectador, contemplando uma paisagem com casas, coisas construídas pelo homem, pássaros, animais, árvores etc. A *segunda* reproduzia a figura de um índio atirando uma flecha num pássaro que voa. A *terceira* ficha apresentava a figura de um caçador armado de espingarda. A *quarta* reproduzia a figura de um gato caçando um rato. A *quinta,* a figura de uma mulher debaixo de uma tenda de palha, fazendo louças de barro. A ficha número *seis* apresentava um prato, uma moringa e uma panela de barro, produzidos por uma mulher. Na ficha número *sete* viam-se dois cantadores tocando viola, com um rádio ao lado. A *oitava* reproduzia a figura de um vaqueiro do Nordeste. A *nona* apresentava a figura de um gaúcho de bombachas. A ficha número *dez,* finalmente, mostrava um grupo de adultos dialogando num "círculo de cultura".

Os modos de utilização desse material podem ser bem exemplificados com as seguintes anotações do "diário" de um dos "coordenadores de debates" da experiência realizada no município de Angicos (Lira, 1996, pp. 86-105. As anotações seguintes foram transcritas de Beisiegel, 2008, pp. 192-209):

Aula de cultura. Projeção:

(A primeira ficha utilizada em Angicos reproduzia a figura da cabeça de um homem nordestino, com setas que partem dela para seis coisas distintas – uma casa, uma árvore, um cacimbão, um monte que tem a forma do monte Cabugi, uma andorinha e um porco.)

O objetivo desta primeira ficha é a autoconsciência, consciência de... No momento em que é iniciada a projeção cessam totalmente os ruídos... Riram, de modo geral, do homem; disseram que ele estava de óculos, de tão magro que o acharam.

Pergunta:

— O que vemos aí? ou — O que está diante de nós?

Resposta:

— Um pé de pau.
— Um poico.
— Um poiquinho.
— Uma bacurinha.
— Uma estauta (o homem)
— Um passo (pássaro)

etc.

Obs.: Evidentemente não devemos corrigi-los, mas quando falarmos, diremos lentamente pá ssa ro, es tá tu a, corrigindo indiretamente, pois eles não estão errados, estão tão certos quanto nós.

Pergunta:

— O que significam estas linhas? (as setas)

Resposta:

(As respostas mais comuns foram — Lápis e — Palito. No entanto, alguns responderam — O juízo do homem; — A ciença do homem; — O homem tem necessidade disto.)

Obs.: fazemos então o grupo perceber e revelar o que signi-

ficam aquelas setas e depois explicamos que elas são as relações do homem com aquelas coisas; e podemos até dar, e demos, a partir de cada uma das respostas inteligentes aparecidas e aproveitadas, uma noção de como o homem as conseguiu. Evolução humana. O menino que nasce, aprende a falar; na medida em que ele vai crescendo seu mundo cresce também – a sala, sua casa. Depois, na escola, amplia seu mundo e descobre que há uma série de coisas que ele não fez, mas já encontrou feitas, e que foram feitas pelos homens que vieram antes dele, sendo ele capaz de usar estas coisas e inclusive modificá-las. Explicado isto, pergunta-se:

— Alguém quer dar um exemplo?

Pergunta (fundamental):

— O que é neste quadro que aí está projetado, que terá sido feito pelo homem?

Resposta:

— O passo etc..

E outros um tanto brincalhões, metafalam:

— Esse homem que está aí.

Obs.: depois das respostas explicamos que deste mundo o que não foi feito pelo homem é exatamente o que chamamos de 'mundo da natureza' e o restante 'mundo da cultura', que tem as criações que o homem fez.

Pergunta:

— O que é então neste quadro que está projetado, que é objeto de cultura e objeto de natureza?

Resposta:

— O monte pode ser objeto de cultura, pois o homem pode fazer um monte. Outros pormenorizam tanto, que vão além do que é visto na projeção:

— A água do cacimbão, os tijolos etc.

O reconhecimento da distinção entre os dados da natureza e os produtos da cultura prosseguia, na mesma reunião e na

seguinte, mediante o exame das fichas. Alguns outros exemplos, extraídos do mesmo "diário", complementam perfeitamente esta ilustração dos modos de funcionamento do método:

Projeção da ficha que apresenta o índio caçando com arco e flecha. Identificação dos objetos da cultura e da natureza; o arco – prolongamento do braço pelos instrumentos de caça...

Pergunta:

— O que é ente da natureza e o que é objeto de cultura nesta ficha que está aí projetada?

Resposta:

(Chamaram o índio de índia – ficha malfeita. Quanto à tanga do índio disseram: — Quando o homem junta as penas é cultura)

Pergunta:

— E antes, era objeto de quê? Resposta:

— Antes o homem não havia tocado, era objeto da natureza. Alguns chamaram o arco de bodoque, de coroa ou cocar. Neste momento, os participantes dos diversos círculos de cultura diferenciam sem nenhuma dificuldade o que é objeto de cultura ou da natureza.(...)

Projeção de ficha que apresenta um homem amassando barro numa olaria.

Pergunta:

— O que é objeto de cultura e de natureza nesta ficha? O que é que o homem está fazendo?

Resposta:

— O homem está trabalhando o barro.

Capacidade criadora humana – o homem modificando a natureza, fazendo cultura. Que eles percebam que cultura não é só o que o homem faz, mas o que ele pensa fazer. Tanto é cultura o arco e a flecha, como um quadro que o artista pinta, música, raciocínio etc. São criações do espírito humano, manifestações culturais. Alguns coordenadores aproveitaram para mostrar que o livro do doutor (o livro que o doutor faz) tem

o mesmo valor de cultura que a cadeira que o carpinteiro faz.

Vibraram.

Obs.: no Recife, em uma das aulas, o professor Paulo Freire, nesta ocasião, projetou uma ficha de um homem trabalhando uma pedra (um escultor). Perguntando se poderia sair daquele trabalho algum objeto de cultura, as respostas foram altamente inteligentes, mas todas vinculadas à experiência existencial. Nenhum respondeu que dali poderia sair uma estátua.

Mas:

— Dali ele pode tirar um objeto de cultura. Ele pode quebrar aquela pedra todinha, faz pó, depois faz cimento, mistura com não sei o que lá e faz piso, e ainda pinta como este aqui (e aponta o chão), e aí então ele faz objeto de cultura. Era uma turma de operários.

Esperava-se que o exame e a discussão dos conteúdos das "fichas de cultura" levassem os integrantes do grupo à mudança das atitudes anteriores de apatia e conformismo. O homem deveria começar a entender-se como "o fazedor deste mundo da cultura". Pelo debate daquilo que estavam vendo nas diversas fichas, poderiam descobrir que o analfabeto, "como o letrado, ambos *têm um ímpeto de criação* e *recriação"* e perceber que

> tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor (...) Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana.

Esta fase dos trabalhos seria concluída mediante o encaminhamento da atenção dos analfabetos para o exame da importância da leitura e da escrita na apropriação dos produtos da cultura. A conclusão dos debates, assim o entendia Paulo Freire, devia girar "em torno da dimensão da cultura enquanto aquisição sistemática da experiência humana". E o domínio das técnicas da comunicação escrita constituía o melhor instrumento de aquisição da experiência acumulada.

Após esta introdução ao estudo da cultura eram iniciados os trabalhos da alfabetização. Se os conjuntos de "fichas de cultura" elaborados para as diversas experiências realizadas no Brasil eram semelhantes, apresentando poucas variações, já as atividades da etapa seguinte exigiam programação adequada a cada uma das regiões selecionadas para a prática da educação dos adultos.

Os trabalhos de alfabetização e "conscientização"

A preparação de uma experiência era iniciada mediante o estudo dos modos de vida na localidade então escolhida para o desenvolvimento dos trabalhos. Uma pesquisa necessariamente pouco sofisticada, de fácil realização, empreendida por meio de entrevistas com os adultos matriculados nos cursos e com outros habitantes, fornecia informações sobre os usos e costumes locais na produção, no comércio, na alimentação, na saúde, na religião, na política... Enfim, nas diversas dimensões do comportamento individual e da vida coletiva. Registradas tendo em vista a fiel transcrição das palavras aí utilizadas e, também, a apreensão de seus significados peculiares, quando fosse o caso, as informações então arroladas forneciam o material necessário ao conhecimento do que o educador designava como o "universo vocabular mínimo" dos moradores – isto é, a extensa relação de palavras obtidas durante as entrevistas informais com os habitantes era entendida como representativa do que seria a linguagem de uso corrente na localidade.

As "palavras geradoras"

Levantado o "universo vocabular", procedia-se à seleção das "palavras geradoras". Entre as palavras arroladas nas entrevistas, escolhiam-se algumas que atendessem ao duplo critério da *riqueza fonêmica* e da *pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional.* No mesmo número da *Revista de Cultura da Universidade do Recife* que publicou o artigo dedicado à exposição das características do método, outro membro do SEC, o professor Jarbas Maciel, ex-

plicava os critérios de seleção das "palavras geradoras" sob a perspectiva da "semiologia":

> Hoje nós vemos que esses dois critérios (riqueza fonêmica e pluralidade de engajamento) estão contidos no critério semiótico – a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior 'porcentagem' possível dos critérios *sintático* (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas etc.), *semântico* (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado etc.) e pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza). (Maciel, 1963, p. 25)

Os mecanismos da linguagem escrita eram estudados por meio do progressivo desdobramento das "palavras geradoras" em sílabas e, quando fosse necessário, em vogais que, reunidas depois, pelos próprios educandos, em novas associações, possibilitavam a formação de novas palavras. Assim, o conjunto das "palavras geradoras" deveria conter todas as possibilidades silábicas da língua, para permitir o estudo das diferentes situações que pudessem vir a ocorrer durante a leitura e a escrita. Dependendo das particulares palavras escolhidas em cada uma das experiências, seu número podia variar (foram dezessete na experiência realizada em Tiriri, colônia agrícola da Sudene, no estado de Pernambuco; quinze em Cajueiro Seco, uma comunidade próxima aos Montes Guararapes, no Recife; dezessete no município de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte; dezesseis em Vila Helena Maria, no município paulista de Osasco; dezessete numa experiência realizada em Brasília etc.). As "palavras geradoras" seriam ordenadas de modo a distribuírem as "dificuldades" da língua numa sequência de dificuldades crescentes.

As "situações existenciais típicas"

Depois de escolhidas as "palavras geradoras", a equipe examinava as possibilidades de criação de "situações existenciais típi-

cas" para o grupo que ia se alfabetizar. Se uma das "palavras geradoras" escolhida fosse, por exemplo, a palavra *enxada,* a representação gráfica (desenho, pintura ou fotografia) de um lavrador capinando a terra poderia perfeitamente evocar, para os moradores de uma comunidade agrária, as situações comuns nos trabalhos da lavoura. Em outro exemplo, se fosse *tijolo* a palavra escolhida, a figura de um trabalhador assentando *tijolos* poderia evocar as situações comuns de vida numa localidade habitada por operários da construção civil. Estas e outras situações funcionariam como "desafios" ao grupo de educandos.

> Seriam situações-problema, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem.

Paulo Freire insistia em afirmar que essas situações locais abriam perspectivas para o debate de problemas regionais e nacionais.

Em seguida, seriam elaboradas as "fichas-roteiro", de apoio e orientação aos coordenadores durante a condução dos debates. Este roteiro era entendido como um conjunto de sugestões para o coordenador – e não como uma prescrição rígida de assuntos a serem obedientemente examinados nas reuniões nos "círculos de cultura". Eram preparadas também as "fichas de alfabetização", utilizadas na decomposição das "palavras geradoras" em sílabas e vogais.

Um exemplo de aplicação do método de alfabetização

O mencionado "diário" da experiência realizada em Angicos contém bons exemplos dos modos de utilização das "palavras geradoras", das "fichas de alfabetização", das "situações existenciais típicas" e das "fichas-roteiro" (Lyra, 1996, pp. 86-105; Beisiegel, 2008, pp. 192-208).

Foram as seguintes as "palavras geradoras" selecionadas para essa experiência: *belota, sapato, voto, povo, salina, feira, milho, goleiro, cozi-*

nha, tigela, jarra, fogão, chibanca, xique-xique, expresso, bilro e almofada. A primeira "palavra geradora" apresentada aos *círculos de cultura* – *belota* – era uma corruptela local da palavra *borlota* e designava um enfeite usado em redes e nos rebenques de couro, muito comuns na região. As anotações do "diário" descrevem a primeira ficha então projetada aos analfabetos:

> Primeira hora de alfabetização:
>
> Ficha motivadora – Belota. A palavra belota foi escolhida para primeira ficha, dentro de uma situação sociológica local. – Um homem de Angicos vestido tipicamente, montado em um burro, numa cena de seca, com uma chibata na mão, na qual aparece em primeiro plano uma belota de cor bem viva. Na parte superior esquerda (da ficha) aparece a palavra belota 84.

Em Angicos foi utilizado o projetor de slides

O estudo das técnicas da leitura e da escrita era precedido por ampla discussão em torno das "experiências existenciais" evocadas pela figura projetada juntamente com a primeira "palavra geradora". Mas, em benefício do equilíbrio desta exposição, é conveniente inverter os termos do processo e começar pelo exame do aprendizado das técnicas da comunicação escrita, antes da análise da parte relativa às discussões. Era a seguinte a sequência dos slides apresentados ao grupo de analfabetos:

1. A "palavra geradora" – neste caso a palavra *belota* – era apresentada ao lado da cena destinada a evocar as "situações existenciais típicas" na localidade.
2. A "palavra geradora" era apresentada no *slide* seguinte, já sem a figura projetada no caso anterior. Nesta ficha surgia somente a palavra *belota*.
3. A "palavra geradora" era apresentada de modo a possibilitar a identificação de sua composição silábica: *be lo ta*.

4. Em seguida era apresentada a "família" silábica do "b": *ba, be, bi, bo, bu.*

5. No *slide* seguinte surgia a "família" silábica do "l":
la, le, li, lo, lu.

6. Outro *slide* apresentava a "família" silábica do "t": *ta, te, ti, to, tu.*

7. Em seguida era apresentada a denominada *ficha da descoberta:* uma ficha em que se juntavam as "famílias" do
"b", do "l" e do "t":
ba, be, bi, bo, bu;
la, le, li, lo, lu;
ta, te, ti, to, tu.

8. Finalmente, em outro *slide,* eram apresentadas as vogais:
"a", "e", "i", "o", "u".

O "método" era *analítico-sintético.* Partia-se, inicialmente, para a decomposição da situação e da palavra visualizadas na ficha:

> Projetada a situação com a primeira palavra geradora – representação gráfica de expressão verbal da percepção do objeto –, inicia-se o debate em torno de suas implicações. Somente quando o grupo esgotou com o coordenador a análise da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Visualizada a palavra relacionada com o objeto também representado na ficha, parte o educando, noutro *slide,* para a leitura da palavra já sem o objeto representado. Logo após, noutro *slide,* a palavra surge separadamente em fonemas que o analfabeto identifica como pedaços. Reconhecidos os pedaços, na etapa da análise, passa-se para a visualização das famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo. Em seguida, apresentam-se num *slide* as famílias reunidas. Daí parte-se para a última análise, a que leva às vogais.

O "diário" da experiência de Angicos exemplifica os modos de realização desta etapa dos trabalhos:

> Depois de feita a associação (da figura) à realidade brasileira (...) projetamos uma ficha que contém somente a palavra belota. Be lo ta.
>
> Pronunciamos a palavra be lo ta e toda a classe repete.
>
> Pergunta:

— Quantas vezes abrimos a boca para dizer a palavra belota?

Pergunta:

— Qual o primeiro pedaço da palavra belota: be.

Pergunta:

— Qual o segundo pedaço da palavra be lo ta: lo.

Pergunta:

— Qual o terceiro pedaço da palavra be lo ta: ta.

Obs.: Insistir um pouco nesta parte, dizendo que cada pedaço daquele faz parte de uma família de letras, que se chama sílaba. Depois projetamos a família do 'b': ba, be, bi...

Pergunta:

— Qual desses pedaços usamos para formar a palavra belota? insistir na apresentação da família e leitura coletiva. Depois apresentamos a família do 'l': la, le,li..

Pergunta:

— Qual destes pedaços usamos para formar a palavra belota? Insistir na apresentação da família, fazendo também leitura. Depois projetamos a ficha da família do 't': ta, te, ti..

Pergunta:

— Qual desses pedaços usamos para formar a palavra belota?

Depois de retidas estas explicações, projetamos uma ficha que contém todas estas famílias de letras; no entanto, alguns coordenadores, neste momento, convidaram participantes para escrever no quadro-negro a palavra belota, que foi escrita por alguns. Ao ser mostrada esta ficha (a ficha da descoberta), pedimos a eles que encontrem aí neste quadro a palavra belota. Depois fazemos a leitura individual e coletiva das diversas famílias, para que a partir daí eles mesmos comecem a compreender o mecanismo da formação das palavras. E mostrando que cada sílaba faz parte de uma família de letras, que vamos acrescentando lenta e gradativamente outras famílias, formando assim novas palavras geradoras,

com o que faremos o aprendizado da leitura e da escrita... Depois de feitos os exercícios de leitura das sílabas, fazemos uma leitura coletiva no sentido da vertical: ba, la, ta, e esperamos que eles notem e compreendam que a primeira letra sempre muda, mas que a parte final permanece sempre a mesma – e podemos até perguntar se aquela letra de cima é igual à de baixo etc. Depois de repetidas essas explicações projetamos uma ficha que contém somente o 'a', 'e', 'i', 'o', 'u', que eles identificam com muita facilidade, e dizemos que aquelas são as vogais, o resto é consoante.

Os próprios analfabetos iniciavam o processo de síntese, logo após a projeção da *ficha da descoberta:*

No momento em que é projetada a ficha que contém todas as famílias de letras (as famílias das sílabas contidas na palavra belota), eles, além de encontrar a palavra belota, formam outras, como lata, bala, tatu etc. Em sua maior parte, principalmente dissílabos. Encerrada a projeção, pedimos aos participantes para que abram os seus cadernos, pois vamos começar a escrever. A maior parte não sabia como usar o lápis e principalmente o caderno. Escreviam fora do trilho (como chamavam as linhas), mas todos escreveram em seus cadernos a palavra mágica –be –lo –ta, apesar de quase não caber numa página, tão grandes eram as letras.

No artigo mencionado, Paulo Freire expunha os resultados em geral obtidos com estes procedimentos:

Realmente, diante desta ficha o analfabeto descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, que se faz por meio de combinações fonêmicas. Apropriando-se criticamente deste mecanismo, parte para a montagem rápida do subsistema de sinalizações. Começa então a criar palavras com as combinações à sua disposição que a decomposição de um vocábulo trissilábico lhe oferece no primeiro debate que fez para alfabetizar-se. Já lê e escreve neste dia. E no seguinte, traz de casa como tarefa tantos vocábulos quantos tenha

> podido criar com combinações dos fonemas já conhecidos. Não importa que traga vocábulos que não sejam termos. O que importa, no dia em que põe o pé neste domínio novo é a descoberta das combinações fonêmicas.

Observando anonimamente a experiência que se realizava em Brasília, Lauro de Oliveira Lima formulou com rara felicidade uma explicação para a rapidez da alfabetização obtida com a aplicação do método.

> A rapidez incontestável do processo baseia-se na própria técnica: em vez da aprendizagem enervante de milhares de palavras, fornece-se ao alfabetizando uma "chave de leitura" que começa a funcionar em todos os casos semelhantes, podendo-se dizer que, compreendido o processo e aplicado nas primeiras situações, está o analfabeto, tecnicamente, alfabetizado, consistindo a atividade, daí por diante, na ampliação do número de chaves para enfrentar as situações mais diversas...

Um teste aplicado na fase final dos trabalhos, em Angicos, apontou a "média global" de aproveitamento em cerca de 70% dos educandos avaliados.

A "conscientização"

Desde o início dos trabalhos a "conscientização" e a alfabetização caminhavam juntas. Eram bem evidentes as "situações existenciais típicas" que a equipe de educadores pretendia mobilizar, com a figura do sertanejo cavalgando o burro numa cena marcada pela seca. A pesquisa dos modos de vida na localidade já havia indicado que 80% da população economicamente ativa ocupava-se da agropecuária, sendo o algodão o principal produto, acompanhado em seguida pela pecuária caprina, ovina e bovina.

O artesanato em couro era bastante difundido e praticado em toda a região. Por outro lado, a cidade instalara-se no agreste, quase boca do sertão, era cortada por rodovia e estrada de ferro, seus moradores certamente não ignoravam, nas próprias vivências, as dificuldades do trabalhador sertanejo e os efeitos da seca sobre as

populações do Nordeste. Os efeitos da seca, aliás, não eram desconhecidos no município:

> A cidade tem trezentas ligações elétricas. Dois hotéis e duas pensões. Um cinema. Uma quadra de esportes, uma igreja, um mercado municipal, dois açudes municipais e um campo de pouso de terra batida. Tem linha telefônica a Açu. Entre dez e dezenove de março, é celebrada a Festa de São José, padroeiro da cidade. Outra tradição local é o 'terço da cruz': nos primeiros meses do ano as mulheres reúnem-se em torno do Cristo, à frente da Igreja, implorando chuva.

Era legítimo acreditar – e a equipe acreditava – que a projeção desta "situação existencial" atuasse como *tema gerador* de debates e de reflexões sobre as expressões locais de problemas mais amplos da realidade brasileira no Nordeste do país.

O "diário" da experiência de Angicos anota alguns dos itens que a "ficha-roteiro" sugeria para os debates em torno da cena projetada junto à primeira "palavra geradora":

Efeitos da seca.

Pau de arara.

Êxodo rural.

Exploração do homem pelo homem.

Importância da fixação do homem ao solo.

Etc.

Os registros a propósito dos debates sugeridos para algumas outras fichas eram mais completos e esclarecedores. A segunda "palavra geradora" selecionada para a experiência, a palavra sapato, projetada ao lado da figura de "um sapateiro colocando solado num sapato, na sua oficina de trabalho", deveria, quando a dinâmica das discussões possibilitasse, conduzir à reflexão e ao debate sobre os seguintes temas:

> 30/01/1963.
>
> Ficha motivadora: sapato.
>
> Alfabetização e politização.

Projeção: um sapateiro colocando solado em um sapato, em sua oficina de trabalho.

Temas:

Couro, produção, matéria-prima.

Trabalho – força que une os homens e não a diferenciação dos homens pela força do trabalho. Sindicalismo.

Angicos é um dos maiores produtores de couro da região, mas poucos em Angicos usam sapatos.

Importância da arte (do sapateiro). A salteira insignificante que ele coloca no sapato, mas que dá uma elegância tremenda à mulher. Eles, os sapateiros, pobres e humildes (unidos) podem influir nos destinos da nação e em soluções para sua classe.

Reconhecimento do sapato como objeto de cultura e debate sobre sua importância.

O "diário" registra algumas frases ditas pelos participantes durante os debates em torno dessa "palavra geradora":

"Eu sou capaz de dar mais valor ao trabalho do sapateiro do que ao trabalho do doutor (que faz livros). Se o doutor passar descalço, com o livro debaixo do braço, por cima de uma moita de espinhos, saberá porque..."

"O governador é uma figura muito importante, mas se deixar de usar o sapato, perde a importância."

"Seu moço, si eu aprende mesmu, li dô uma gorjeta, proque aí eu posso sabê das coisa."

A terceira *ficha de alfabetização* apresentava as palavras *voto e povo* ao lado da figura de nordestino votando. O "diário" registra as seguintes anotações a propósito dos temas sugeridos para os debates:

Voto-povo.

Alfabetização e politização.

Projeção: um nordestino votando. Obedecemos a partir desta ficha mais ou menos a rotina das anteriores.

Não é dar aula sobre povo, democracia etc.; mas, arrancar deles o que eles pensam de povo, de democracia, de participação no processo político. Dialogar sem nenhuma preocupação ainda de fixar a palavra povo.

Diferença entre povo e massa.

Importância do voto para a emancipação política.

Mostrar que um maior número de (votos) eleitores no Nordeste pesará na balança política nacional. Deus criou o homem – tudo era harmonia, igualdade. No entanto o homem na sua 'ganância' fez a desarmonia, a desigualdade, pobres e ricos. Em Angicos todos são iguais? Bairros? etc. Assim também são as cidades, os estados, os países (pobres e ricos). O povo é quem deve, precisa voltar àquela harmonia. Todos têm direitos mínimos. Como fazer?

Aprendendo a ler – para votar consciente.

O voto é a arma do povo. A venda do voto tira o seu valor. Nossos avós lutaram por este direito. Será que nós o estamos honrando?

A "palavra geradora" *salina,* projetada junto à figura de uma salina de Macau, no litoral do Rio Grande do Norte, deveria conduzir ao debate dos seguintes temas:

05/02/1963.

Ficha motivadora: salina.

Alfabetização e politização.

Projeção: uma salina de Macau.

Temas:

Importância do sal na economia do Rio Grande do Norte.

Relação da economia salineira com a economia local. Couro e algodão.

União – sindicato dos salineiros.

Noções elementares de exportação e importação.

Obs.: tal como no método criado por Decroly, de uma ideia central, o algodão, parte o coordenador para as outras

matérias, associando-a às plantações, à terra, às culturas, aos transportes, à riqueza; enfim, à importância de sua participação neste processo – conscientemente.

Pergunta:

— Por que compramos sal?

Macau, onde existe o sal – cidade vizinha – a natureza nos deu o sal – e custa tão caro. Por quê?

Nós brasileiros sabemos explorar o sal. Por que então deixarmos que outros o explorem?

Pergunta:

— Se você fosse autoridade o que é que fazia?

Resposta:

— Tomava as providências e dava um jeitinho.

Pergunta:

— E por que as autoridades não tomam nenhuma providência?

Resposta:

— Certamente tão recebendo alguma graninha.

Pergunta:

— Mas se as autoridades foram eleitas com o voto do patrão e os operários votaram em quem o patrão mandou (ou então venderam o voto.)

Resposta:

— Isto é uma esculhambação.

Obs.: ressaltar a importância do voto. Somente trinta por cento da população vota. Daí os atuais dirigentes serem realmente legítimos representantes dos trinta por cento que os elegeram. Precisamos nós, os setenta por cento, também nos fazermos representar.

Obs.: o projetor de slide atrai para a aula alunos sem nenhum interesse de aprender a ler, simplesmente motivados pelo cinema. Será de fundamental importância olharmos este aspecto.

As "palavras geradoras" *feira* e *milho,* projetadas junto à cena de uma típica feira nordestina, deveriam conduzir à discussão dos seguintes temas:

07/02/1963.

Ficha motivadora: feira e milho.

Alfabetização e politização.

Projeção: uma feira típica do interior.

Apresentação de sílabas complexas.

Temas:

Problemas do custo de vida. Preços. Inflação. Quando não se tem dinheiro devemos ficar com fome. Armazenamento.

Eram os seguintes os temas sugeridos para os debates em torno da "palavra geradora" *goleiro:*

13/02/1963.

Ficha motivadora: goleiro. Alfabetização e politização. Projeção: um jogo de futebol.

Temas:

Sentido de equipe. União. Organização de classes. Analogia do futebol com as classes dominantes. Político, social, econômico. O gol é de todo o time – e não individual. Na luta pela vida, o gol é o que eles produzem – é do grupo. O dono da bola é o dono da terra.

Colocamos a palavra incompleta no quadro-negro e pedimos que eles a formem: – ...leiro; go...ro; etc.

Frases relativas ao debate:

— A luta é do povo.

— O povo luta para arranjar o pão.

A "palavra geradora" *cozinha* era apresentada junto à figura de uma mulher trabalhando na preparação da comida e deveria conduzir ao debate dos seguintes temas:

15/02/1963.

Ficha motivadora: cozinha. Alfabetização e politização. Projeção: uma cena nordestina – uma mulher trabalhando numa

cozinha, aparecendo também as palavras jarra (rr), fogão (ão), tigela (ge), junto aos objetos respectivos. Temas:

Gêneros alimentícios – o que comemos. Problemas do custo de vida. Aumento dos preços. Impossibilidade da aquisição de gêneros de primeira necessidade. Quem planta feijão tem feijão em casa?

Temos direito ao que plantamos.

Se vê formiga no verão? Por quê? Armazenamento. Deve o governo armazenar – para vender aos pobres, no período de seca pelo preço de inverno. Silagem.

A "palavra geradora" *chibanca,* apresentada junto à cena de um nordestino trabalhando com uma chibanca (picareta), deveria sugerir a discussão dos seguintes temas:

21/02/1963.

Ficha motivadora: chibanca.

Alfabetização e politização.

Projeção: um nordestino trabalhando com uma chibanca (picareta).

Temas:

Trabalho – seu valor – capital.

Análise das diversas profissões.

Lida a Constituição – na parte relacionada ao trabalho.

As anotações do "diário" a propósito dos temas sugeridos para o debate em torno da "palavra geradora" *xique-xique* eram poucas:

28/02/1963.

Ficha motivadora: xique-xique. Politização e alfabetização.

Projeção: um sertanejo assando e comendo xique-xique, numa cena de seca.

Temas:

Problemas das secas, água, alimentação.

Fixação do homem à terra. Silagem e irrigação.

Eram poucas também as anotações a propósito das discussões em torno da "palavra geradora" *expresso:*

04/03/1963.

Ficha motivadora: expresso.

Alfabetização e politização.

Projeção: um ônibus numa estrada nordestina.

Temas:

Dissecação do ônibus. Transporte de cultura, gente e gêneros.

Importância do transporte para as comunicações humanas. Ênfase no X.

Frases dos participantes:

Pedro Neves: "Cum Deus e cum governo ninguém pode". (Dona Hermínia.)

Dilma: "O povo de Angicos se libertou".

Walkíria: "O transporte é muito importante porque leva e traz sabedoria".

Eram relativamente poucas também as anotações a propósito das discussões sugeridas em torno das "palavras geradoras" *bilro* e *almofada:*

06/03/1963.

Reunião dos coordenadores.

(...)

Planejamento dos debates: ficha bilro-almofada. Projeção: uma velhinha fazendo renda, usando bilro e almofada.

Temas:

Cultura.

Renda.

Valor do trabalho manual. Regionalismo – arte do povo. Educação, direito de todos. Comparação com outros trabalhos. Evolução X máquina.

Já na etapa final das atividades, os participantes dos "círculos de cultura" de Angicos debateram uma "visão geral" da "reforma agrária", do "voto", do "nacionalismo" e de "higiene".

No artigo “Conscientização e alfabetização: uma visão prática do sistema Paulo Freire”, Aurenice Cardoso, da equipe do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, explicava os modos de utilização dessas fichas na parte relativa à “conscientização” (Cardoso, 1963, p.71):

> Uma vez desafiados com a ficha projetada, os analfabetos descrevem o que veem e geralmente empregam palavras soltas ao se iniciarem. Cabe ao coordenador levá-las a fundamentar suas opiniões em bases mais críticas, quando lançam os ‘por que’, ‘para que’, ‘onde’, ‘como’...

A ficha engloba aspectos diversos da realidade; partimos, para a conversação, da realidade local, associando-a à regional e nacional, debatendo aspectos sociais, econômicos, políticos, sanitários etc., a que as fichas ofereçam oportunidades. Esse debate deve dinamizar todo o grupo, levando todos a se expressarem mais racionalmente. Para isso, o coordenador reformula as respostas dadas em uma nova pergunta e a devolve ao grupo. Numa ficha que representa uma seção eleitoral surge possivelmente a discussão sobre governo, democracia, participação do povo, responsabilidade do eleitor, título, voto do analfabeto, voto de cabresto, poder do voto etc..

As anotações do “diário” da experiência de Angicos informam que era exatamente essa a atuação dos “coordenadores de debates”. Após a projeção de cada uma das fichas, os coordenadores perguntavam aos adultos “o que é que nós vemos na figura?”, convidando-os a descrever oralmente a cena visualizada. Perguntas breves, “por que?”, “como?”, “para que?”, “o que é que nós estamos vendo?”, ou “o que é que vocês pensam disso?”, entre outras a propósito das respostas ensaiadas por um ou outro entre os analfabetos, possibilitavam ao coordenador estimular a participação, promover o crescente envolvimento dos membros do grupo nos debates e, pouco a pouco, eliminar a inibição, natural nos primeiros momentos da atividade. Certamente nem todos os temas incluídos nas “fichas-roteiro” puderam ser examinados

na experiência de Angicos. É preciso não esquecer que os "círculos de cultura" reuniam nordestinos analfabetos em sua grande maioria acentuadamente rústicos e que esta condição sociocultural da clientela, aliada à curta duração dos trabalhos (cerca de quarenta horas), impossibilitava uma reflexão mais aprofundada sobre os temas então examinados. Mas, era um começo. Os membros da equipe tinham clara consciência disso e entendiam que era um bom começo. Na verdade, durante o desenvolvimento dos trabalhos, notavam-se expressivos indícios de que os participantes realmente extraíam, da discussão e da reflexão sobre as próprias vivências, atitudes de afirmação de sua condição e de recusa das estruturas sociais responsáveis pelas dificuldades da vida popular. Há, nas anotações do "diário", além do que já foi visto, numerosos outros exemplos de expressões desta incipiente afirmação de atitudes de autorrespeito e de recusa. Os testes de avaliação aplicados pela equipe revelaram 87% de aproveitamento na parte relativa à "politização".

A esta altura da exposição já se encontra perfeitamente documentada a estreita correspondência que havia entre as concepções teóricas de Paulo Freire e os procedimentos que então recomendava para a condução do processo de educação de adultos.

Em seu método, o educador inegavelmente conseguira eliminar aquele caráter de "superposição" do ensino à realidade vivida pelos educandos. O embasamento dos trabalhos na pesquisa dos modos de vida e do "universo vocabular" das localidades, os critérios de seleção das "palavras geradoras" e a orientação do desenvolvimento das atividades, sempre apoiadas naquilo que os participantes podiam afirmar a propósito "do que estavam vendo" na figura projetada, garantiam o relacionamento entre tudo o que ocorria no interior dos "círculos de cultura" e as vivências dos educandos. O método eliminava a rígida separação antes observada na educação de adultos entre a educação escolar e a vida real.

Enraizando todas as atividades nas peculiares características das localidades, o método por isso mesmo apresentava uma solução original e consistente para a reivindicada descentralização da escola brasileira. E esta descentralização, embora radical, não era incompatível com possíveis exigências de planejamento global do processo educativo ou com a fixação de diretrizes gerais para o ensino. Os procedimentos então recomendados eram flexíveis a ponto de possibilitar uma ação centralizada, naqueles aspectos da tarefa educativa que aconselhassem a centralização, e concomitantemente descentralizada, de modo a compatibilizar o dia a dia da prática escolar, em todos os seus pormenores, com as características particulares de cada uma das localidades. Esta orientação descentralizadora e, ao mesmo tempo, centralizadora no que respeita ao planejamento e à fixação de diretrizes gerais para as atividades já vinha sendo praticada pela equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, quando Paulo Freire orientava e supervisionava as experiências realizadas em Pernambuco, na Paraíba e no Rio Grande do Norte.

A anterior insistência do educador em afirmar a necessidade do desenvolvimento da educação *pelo diálogo* e *para* o *diálogo* encontrava pleno atendimento no método. Desde o início, nos trabalhos dedicados à introdução ao estudo do conceito de cultura, e, depois, nas atividades de alfabetização e "conscientização", praticava-se o diálogo do educador com os educandos, dos educandos entre si e de todos, educador e educandos, com as "circunstâncias" naturais e culturais do meio. Certamente era possível entender que a educação realizada mediante o exercício do diálogo, fundada na prática permanente do diálogo, seria a educação mais favorável à formação e ao desenvolvimento de *atitudes de aceitação do outro* e *de tolerância diante dos eventuais desacordos.*

O método de igual modo respondia às reivindicações de uma educação propícia ao desenvolvimento de atitudes de aceitação

das mudanças. Na verdade, era bem mais do que isso, era a proposta de uma educação voltada para a formação de agentes da mudança social. Envolvendo os membros dos "círculos de cultura" no exame e na discussão de aspectos das vivências individuais e coletivas, em que se exprimiam as determinações locais, regionais e nacionais dos problemas e das dificuldades da vida popular, os procedimentos então adotados na alfabetização já estavam conduzindo ao *exercício da participação.* Em outras palavras, ao examinarem e discutirem as causas das expressões locais do subdesenvolvimento, os adultos estavam ensaiando os primeiros movimentos de sua integração no processo de desenvolvimento. As discussões sobre as *consequências do voto* não tinham outro significado. A *reordenação da sociedade pelo voto consciente do povo* era o corolário esperado de uma ação educativa orientada para a autovalorização e a "conscientização" do votante.

Aquela demorada e intensa procura de uma educação "mergulhada" na realidade brasileira realmente havia encontrado respostas no método. Mais ainda, os procedimentos elaborados para a educação do analfabeto também respondiam à procura de *uma educação comprometida com* a *democratização fundamental da sociedade:* valorizavam as virtualidades educativas dos agrupamentos; favoreciam a formação de disposições de abertura ao diálogo; proporcionavam, pelo exercício, o desenvolvimento da propensão à tolerância; estimulavam a formação de sentimentos de autorrespeito, de responsabilidade individual e de aceitação das mudanças. Seguramente uma educação com tais características podia ser entendida como um caminho para o autogoverno e para a participação dos homens na construção da vida coletiva. E não eram estas as características que Paulo Freire atribuía à *"personalidade democrática"*? O *processo de "conscientização",* tal como fora definido nos escritos já examinados, também encontrava encaminhamento nos trabalhos então desenvolvidos. Os estudos sobre as condições de vida evocadas pelos temas geradores, os debates em torno da

dimensão cultural da existência, a percepção das distinções entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, entre outras atividades, inegavelmente podiam conduzir os analfabetos a um maior domínio de suas possibilidades de reflexão e a um início de apropriação dos fatores e dos condicionamentos de sua consciência.

O respeito pelo educando, sempre definido como *agente ativo* – como sujeito – do processo de sua educação, exprimia-se, no método, entre outras formas, no permanente esforço de aceitação dos traços culturais dos analfabetos. O que sabiam, suas crenças, os modos de vida e mesmo a própria ignorância das coisas estranhas ao âmbito de suas experiências eram entendidos como produtos "legítimos" da subcultura local. O "diário" de Angicos contém bons exemplos da presença desta preocupação entre os coordenadores. Nas discussões em torno da "ficha de cultura" encabeçada pela figura do gaúcho de "bombachas" encontram-se as seguintes observações:

> Troca de cultura:
>
> Pedro Neves, em sua classe, perguntou se conheciam aquelas roupas, ao que responderam:
>
> — Não.
>
> Então ele explicou que aquelas 'calças' eram chamadas 'bombachas', o chapéu 'sombrero' (?) etc., dizendo:
>
> — Antes vocês (...) não conheciam isto.
>
> Ao mesmo tempo perguntou se o homem comia cardeiro, ao que responderam:
>
> — Não, come a flor.
>
> — Ah, esta eu não sabia, estão vendo, houve agora entre nós uma troca de cultura. Os participantes vibraram com isto. Pedro Neves:
>
> — Eu fiquei sabendo de umas coisas e vocês de outras.

A intenção de respeitar o educando transparecia mesmo nos pormenores do relacionamento diário. Já na fase final das ativi-

dades, durante a aplicação de um "teste de alfabetização e politização", os coordenadores procuravam eliminar de sua conduta quaisquer conotações de uma relação do tipo "quem sabe ensina a quem não sabe":

— Vocês escrevam o que vocês acham que está certo para vocês, que depois verificarei o que está certo para mim.

Seguramente tais formulações, tanto a primeira, sobre a "troca de cultura", quanto esta, poderão parecer uma grossa tolice para muitos educadores. Mas, por mais estranhos que possam parecer e por mais singelos que fossem os modos de sua manifestação, estes cuidados eram inteiramente compatíveis com as orientações das pesquisas de Paulo Freire. O educador afirmara muitas vezes a necessidade de eliminar o *autoritarismo* na educação, e este autoritarismo, em sua expressão mais sutil e consolidada, surgia exatamente nas relações dos homens que sabem, porque têm a verdade, com aqueles que precisam ser esclarecidos, porque nada sabem. Esta equação da relação pedagógica não era aceitável. Os homens, mesmo os mais "intransitivados", assim o entendia Paulo Freire, de alguma forma realizavam em si mesmos a ontológica abertura para os outros, para o mundo e para o Criador. Certamente podiam ser ajudados no processo de formação de novas atitudes e de alargamento das esferas de apreensão de sua consciência. E era esta a tarefa do educador. O trabalho voltado para a clarificação da consciência dos homens e para a alteração de suas disposições interiores não poderia, porém, de nenhum modo e em nenhuma de suas dimensões, confundir-se com a "domesticação" dos homens. Na verdade o homem a quem esta educação "conscientizadora" era dirigida já estava domesticado, submetido pelas estruturas da dominação tradicional, e a alteração de *hábitos* e *atitudes mentais* forjados no âmbito dessas estruturas dependia fundamentalmente de um trabalho voltado para a promoção de uma nova visão de si mesmo, para o progressivo desenvolvimento do autorrespeito, da autonomia

de julgamento que possibilita a opção, do sentimento de responsabilidade pessoal, do sentimento da autoridade interna; e na prática educativa tudo isto passava por uma nova concepção das relações entre educadores e educandos.

Era necessário substituir a relação de autoridade na educação por outra, bem diversa, em que educador e educandos, trabalhando os conteúdos das experiências da vida real, pudessem aprender juntos. Aí se explicam os cuidados dos coordenadores. Era necessário explicitar, sob todas as formas e em todas as ocasiões oportunas, que os agrupamentos de educandos eram constituídos por pessoas dotadas dos conhecimentos peculiares a uma determinada cultura. Não eram ignorantes em um sentido absoluto, mesmo quando desconhecessem os produtos de outros contextos culturais. Era preciso explicitar também que essas culturas haviam sido construídas na convivência dos homens no curso da história e que os modos de vida nelas compreendidos podiam ser modificados pela atuação consciente dos homens.

Ao exprimirem o respeito ao educando, aos seus conhecimentos e mesmo ao seu desconhecimento, os educadores já estariam atuando positivamente na formação de atitudes de autovalorização entre os adultos analfabetos. Mas é preciso observar que este respeito ao educando apenas se completava nos cuidados do coordenador, porque começara a concretizar-se bem antes, nos procedimentos propostos para a educação dos analfabetos e, de modo mais amplo, na própria concepção do ato de conhecimento implícita nas propostas pedagógicas de Paulo Freire. É conveniente insistir que a concepção cristã de homem que inspirava as análises e as atividades de Paulo Freire se exprimia, entre outras características, nesta procura de procedimentos que, em todas as circunstâncias, favorecessem a formação do sentimento de autorrespeito e o desenvolvimento da autonomia entre os educandos. Já em *Educação e atualidade brasileira,* o educador insistia em condenar a prática da *doação* nas relações entre educadores e educandos.

Tal posição fora consolidada durante sua longa permanência no Sesi – uma entidade de assistência social – e, por isso mesmo, originalmente exprimia a recusa às orientações *assistencializadoras,* em geral praticadas nesse tipo de instituição, porque a assistencialização reduzia o homem à condição de objeto da ação alheia e roubava-lhe qualquer possibilidade de participação na ordenação do próprio destino.

> O assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade (...). No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação do homem" (sobre o assistencialismo, ver Freire, 1959, pp. 14 e seguintes).

Essa mesma orientação caracterizava o ensino brasileiro, igualmente marcado pela doação de conhecimentos do educador para os educandos. Ora, tanto na entidade assistencial como na escola, essa relação somente reforçava a passividade forjada no âmbito de uma sociedade autoritária. Ao contrário destas práticas "domesticadoras", a atividade do educador, tanto na assistência social como na educação escolar, precisava ajustar-se às exigências do "clima cultural" novo de uma sociedade que agora transitava para formas democráticas de vida. Era necessário e urgente criar condições favoráveis ao progressivo envolvimento dos homens no processo de sua emancipação. Somente assim, convocados a participarem ativamente, inclusive em sua própria educação, poderiam eles desenvolver *sentimentos de responsabilidade social* e superar os riscos de graves perturbações inerentes ao "ímpeto de participação popular" na vida pública da nação.

Essas preocupações reapareciam no texto sobre a escola primária para o Brasil, de 1960 (publicado em 1961) e no artigo dedicado à apresentação do método, em 1963. No primeiro, Paulo Freire insistia em advertir que "uma escola que faz doações, que impõe, que dita, era uma escola inadequada" ao "clima cultural" de uma sociedade que se desalienava e buscava sua promoção de

"objeto a sujeito". Para atender aos anseios da nova sociedade brasileira em formação, essa escola precisava transformar-se numa escola de trabalho, de diálogo, de participação, de comunicação. "Livresca e superposta à sua realidade local, regional e nacional, ela perde aquele caráter que Mannheim refere de 'agente das mudanças sociais' e se transforma numa fábrica de desiludidos e frustrados...". No artigo de 1963, Paulo Freire reiterava a recusa à doação e entendia que no método então apresentado conseguira substituí-la por orientações mais compatíveis com a autopromoção dos educandos e com as exigências do desenvolvimento e da democratização da sociedade. E ao propor as linhas mestras de suas ideias sobre a educação do analfabeto, não se limitava a recomendar a adoção de procedimentos voltados para o estímulo à formação de sentimentos de autorrespeito e ao desenvolvimento da autonomia entre os educandos. Como em outros aspectos de seu trabalho, também aqui, no que respeita a estes traços da personalidade, entendia que a formação de tais disposições interiores dependia fundamentalmente da prática do autorrespeito e do exercício da autonomia no fluir do processo educativo. Por isso mesmo, a participação dos educandos nos trabalhos de sua educação era realmente ampla no método. Tudo começava já pela programação das atividades a partir de informações extraídas da realidade local. Tanto as "palavras geradoras" como as "situações existenciais típicas" resultavam de uma pesquisa dos modos de vida na localidade e do levantamento das palavras aí utilizadas. Tais procedimentos inegavelmente implicavam o envolvimento dos educandos em sua educação: afinal, tudo o que ocorria nos "círculos de cultura" girava em torno de suas experiências de vida. Depois, a progressão das atividades, mediante a discussão daquilo que os participantes "estavam vendo" na figura projetada ou do que "pensavam a respeito daquilo que estavam vendo" ou, ainda, de "por que pensavam assim", completava aquele envolvimento,

pois a educação dos analfabetos transcorria durante debates em que *eles mesmos refletiam sobre dados de suas próprias vivências*. A busca de procedimentos voltados para a promoção do autorrespeito e da autonomia encontrava sua exemplificação maior quando eram estimulados a dispensar o coordenador, para assumirem, eles mesmos, a condução de parte dos trabalhos. Também aqui as anotações registradas no "diário" da experiência de Angicos ajudam a documentar a insistente preocupação com o envolvimento dos educandos na condução das atividades:

Noção de masculino e feminino.

Eles mesmos resolvem suas dificuldades, seus problemas: para formar o plural, os alunos de Walkíria descobriram que era só puxar pelo 's', chiando como carioca. A partir deste momento, em todos os círculos de cultura de Angicos, para formar o plural de uma palavra era só virar carioca, puxando pelo 'S'. As dificuldades continuam sendo resolvidas por eles mesmos: letra 'r'.

Ao chegarmos para os debates – eu e Talvani – dois alunos estavam no quadro-negro e um dizia:

— Olhe para a minha boca: caro. A língua tremeu?

— Tremeu.

— Então caro só tem um 'r', pois quando a língua não treme a palavra tem dois 'r'".

Como sempre, eles continuavam resolvendo suas dificuldades. Para formar o diminutivo:

— E só agradar as palavras.

Este foi o modo como Dona Francisca, participante da classe da Walkíria, bolou. Ex.: pato, patinho.

Na classe de Walkíria, os participantes achavam que quando a palavra só tinha um 'r', eram palavras raspadas, e quando tinham dois, eram palavras suaves.

Estas anotações são muito significativas. Indicam que os coordenadores tentavam realizar corretamente, nos pormenores da

atividade diária, as concepções mais abstratas que inspiraram a elaboração do método. E de acordo com essas concepções, inegavelmente importava mais a reformulação da imagem que os adultos analfabetos tinham de si mesmos e de suas possibilidades de participação, contavam mais os efeitos dos trabalhos na tradicional passividade desses homens do que a perfeita tradução verbal das diferenças entre as palavras com um só “r” ou com o “r” dobrado.

CHILE: NOVOS CAMINHOS

Entre a apresentação da tese de concurso, em 1959, e a edição do artigo "Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo", em 1963, o país viveu rápida aceleração das disputas políticas e ideológicas, com agudas repercussões em todos os campos das atividades sociais.

Em 1959, as ideias de Paulo Freire sobre a educação em geral eram inovadoras. Em 1963, eram, ainda, inovadoras, mas seriam traduzidas na prática, em parte das experiências realizadas, sob outras exigências teóricas, de grupos que interpretavam a realidade sob quadros de referência teóricos diferentes e, em alguns casos, mais radicais do que os esposados pelo educador.

Nesse curto período, processos que vinham decantando, já há algum tempo, de repente passam a somar-se para produzir algo como uma aceleração da história. Os movimentos subjacentes à presença de figuras expressivas na política populista e nas correntes de esquerda em posições eletivas importantes, como Leonel Brizola, no Rio Grande do Sul, Miguel Arraes, no Recife, Djalma Maranhão, em Natal, e a eleição, em 1960, de Jânio Quadros e João Goulart, respectivamente para a Presidência e a Vice-Presidência da República, envolviam sérias possibilidades de agravamento de tensões nas disputas políticas. A renúncia do presidente Jânio Quadros, cerca de sete meses após a posse, e as dificuldades que acompanharam sua substituição pelo vice-presidente, a reação liderada pelo governador do Rio Grande do Sul contra os vetos à posse de Jango Goulart, a adoção do regime parlamentarista e a

luta do presidente e seus partidários pela plena restauração dos poderes do presidencialismo marcam o crescente aprofundamento da crise política.

Os anos finais da "república populista" testemunharam intensas agitações sociais nas cidades, com multiplicação de movimentos reivindicatórios e paralisações na produção e nos serviços públicos. A confrontação alcançava as áreas rurais, a partir da organização de camponeses nos sindicatos rurais e nas Ligas Camponesas de Francisco Julião. Após a revolução cubana e a filiação de Cuba ao bloco socialista, a intensificação da Guerra Fria contribuía para o agravamento das lutas políticas e ideológicas no país. Interna e sobretudo externamente o Nordeste do país era visualizado como uma potencial segunda Cuba.

As práticas da educação popular eram diretamente afetadas pela intensa mobilização do movimento estudantil e seu engajamento na luta pelas denominadas reformas de base: reformas agrária, administrativa, bancária, fiscal, universitária etc. Caminhavam estreitamente associadas a radicalização do movimento estudantil e a crescente politização de setores da igreja católica, em especial na juventude universitária (JUC). Traves mestras das campanhas de educação popular, jovens universitários católicos, marxistas e de outros segmentos das esquerdas integrados nas organizações estudantis levavam para a prática da educação de jovens e adultos analfabetos as perspectivas mais radicais de seus movimentos.

> Em 31 de março de 1964 eclodiu o movimento civil e militar que logo em seguida resultaria na deposição do governo legalmente constituído. Sob o ponto de vista dos vencedores, finalmente chegara o momento de pôr ordem na casa, e, no setor que ora interessa examinar, uma das primeiras providências consistiu em eliminar tudo o que o governo anterior viera fazendo no campo da educação de adultos. (Beisiegel, 2008, pp. 315 e seguintes)

Duramente alcançado pela repressão instituída pelo novo regime, Paulo Freire, após prisão de cerca de setenta dias e uma série

de outras perseguições no Recife, e diante da ameaça de outra prisão preventiva, refugiou-se na embaixada da Bolívia, em setembro de 1964.

> Paulo Freire, já pelas suas ideias, mas sobretudo por seus esforços em leva-las à prática e, mais ainda, por tê-las praticado no âmbito de uma ação política radical mais ampla, foi repelido e punido por estes defensores da 'ordem', pelos setores que nos termos então utilizados acabaram sendo designados como a 'direita' brasileira. E a verdade é que suas ideias e sua atividade há já algum tempo somente vinham encontrando aceitação e campo de aplicação entre as denominadas 'forças da esquerda'. Foi nestas condições que o educador saiu do Brasil para iniciar uma nova etapa de vida: como um homem de 'esquerda', afastado do país pelos defensores da 'ordem' democrática. (Beisiegel. 2008, p. 324)

A permanência de Paulo Freire no Chile, entre 1965 e 1979, foi marcada por muito trabalho e grande dedicação ao estudo e à reflexão sobre aquelas perguntas que colocava ao processo educativo desde o início de suas atividades. Destacam-se entre os estudos publicados nesse período, os livros *Educação como prática da liberdade,* de 1965, e *Pedagogia do oprimido,* concluído em 1968.

Educação como prática da liberdade

O livro *Educação como prática da liberdade* foi concluído no Chile em 1965 (Freire, 1967). Como relata Weffort, em notável apresentação intitulada "Educação e Política" (Weffort, 1967), esse livro foi escrito nos intervalos das prisões e concluído no exílio. Elaborado a partir de análises em boa parte já apresentadas nos estudos publicados no Brasil, o livro desdobra-se em quatro capítulos: 1. A sociedade brasileira em transição; 2. Sociedade fechada e inexperiência democrática; 3. Educação versus massificação; e 4. Educação e conscientização. Inclui também um Apêndice, dedicado à apresentação das situações existenciais preparadas para a apreensão do conceito de cultura, acompanhadas de comentários sobre a prática do método de alfabetização.

O livro pode ser visto como uma avaliação crítica das experiências até então realizadas no Brasil, com especial realce para os temas da educação no âmbito do diálogo entre os participantes, como um exercício de reflexão crítica sobre as condições da existência popular, como formação da personalidade democrática e como exercício da democracia. Chama atenção pela forte presença do tema das relações entre a educação e a liberdade ou, como o próprio título já explicita com rara felicidade, da *Educação como prática da liberdade*. Merece atenção também tudo aquilo que fora importante nos estudos redigidos no Brasil e que, agora, de certa forma foi sendo deixado para trás. Neste sentido, vale ressaltar a perda de espaço dos isebianos e da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Mergulhado, agora, em nova e diferente realidade, o autor seleciona os conteúdos de seus trabalhos anteriores. Nos anos seguintes, sem deixar de lado os temas fundamentais de sua pedagogia, Paulo Freire progressivamente desloca as análises para os desafios colocados pela nova conjuntura. Abandona, progressivamente, as análises sobre as experiências vividas no Brasil e avança as reflexões para as dimensões mais abstratas de suas propostas. Os primeiros anos desta permanência no Chile foram marcados por muito trabalho, por reflexões sobre as experiências vividas na educação popular e pelo lento amadurecimento de novas perspectivas de análise.

Pedagogia do oprimido

O livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1975) foi concluído em Santiago do Chile, no outono de 1968 e publicado em 1970. Considerado, conforme apreciação dos especialistas, como a principal obra do educador, o livro aprofunda reflexões longamente amadurecidas sobre a libertação dos homens da situação de opressão, bem como às expressões desse processo nas concepções da educação e no diálogo entre os homens.

O livro começa com uma *"apresentação"* de Ernani Maria Fiori. Após breve introdução, nas *"primeiras palavras"* apresenta quatro capítulos. O primeiro é dedicado à análise da "contradição opressor-oprimido". Examina a situação concreta de opressão sob a perspectiva dos opressores e dos oprimidos. Conclui afirmando que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". O segundo capítulo, em geral mais lembrado pelos leitores, é dedicado ao estudo das concepções *bancária* e *problematizadora* da educação. Conclui as análises observando que "ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." O homem é visto como "um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento em busca do Ser Mais". O terceiro capítulo discute a relação entre a dialogicidade *(a essência da educação como prática da liberdade)* e o diálogo. Examina os temas geradores e o conteúdo programático da educação, trabalha a metodologia dos temas geradores e suas possibilidades conscientizadoras. Finalmente, o quarto capítulo é dedicado ao estudo da antidialogicidade e da dialogicidade como matrizes de teorias antagônicas da ação cultural: uma primeira, que serve à opressão e a segunda, comprometida com a libertação.

Antigas questões, novas perspectivas

(item transcrito de Beisiegel, 2008, pp. 330-347).

Os trabalhos de Paulo Freire, quer seja o método de alfabetização, quer sejam as reflexões que persistentemente veio desenvolvendo sobre o método e sobre o processo educativo em geral, foram reconhecidos como coisa séria, importante e inovadora por intelectuais de formação e interesses diversos: cientistas sociais, pedagogos, filósofos – e não raramente cada um deles procurou examinar a natureza e as implicações da atividade do educador sob os próprios pontos de vista. Esta prática, já bem evidente no

mencionado trabalho de Francisco Weffort, continuou ocorrendo depois, em muitos outros estudos. Mesmo em muitas das entrevistas que concedeu a propósito de suas experiências e das orientações de suas atividades, as perguntas se apresentavam como interpretações sob perspectivas diversas daquelas perspectivas que *enformavam* as interpretações do entrevistado. Mais do que uma sequência de perguntas e respostas, algumas dessas entrevistas constituíam-se em verdadeiros confrontos entre diferentes visões do homem e do mundo. Um bom exemplo disso pode ser encontrado na entrevista concedida a uma equipe da revista *Cuadernos de Educación e* a alguns integrantes da Universidade Católica de Santiago do Chile, em 1972. A entrevista era iniciada com as seguintes observações dos entrevistadores:

> Estivemos reunidos antes de você chegar. Falávamos sobre o mito Paulo Freire. Hoje em dia, Paulo Freire serve para muitas coisas e para muita gente. Eu, pessoalmente, utilizo uma metodologia de interpretação marxista e há, nas suas obras, alguns parágrafos que me servem. Portanto, só me refiro a eles, o que significa não interpretar a obra em sua totalidade.
>
> A partir daí, surgiram alguma perguntas mais fundamentais. A primeira delas foi como entender o problema da contradição opressor-oprimido sem situá-lo dentro do contexto da luta de classes? Porque, nas suas obras, pelo menos, ela não está claramente situada. Em suas obras, o pensamento apresenta-se como a-histórico, quer dizer, sem uma categoria histórica como pano de fundo. Víamos tentativas de delinear-se uma perspectiva definida que não fica, entretanto, claramente explicitada.
>
> Isto parece contraditório diante da realidade concreta que é a vida de Paulo Freire. Não seria por causa de um livro como este *(Pedagogia do oprimido)* que Paulo Freire teria sido perseguido no Brasil, nem teria tido problemas no Chile, nem em nenhuma outra parte.
>
> Isto quer dizer que havia outra coisa: uma prática concreta, com a qual se estava apresentando uma realidade que, pelo menos, não estava suficientemente explicitada no livro.

> Estas críticas são mais ou menos clássicas c conhecidas por você. (Torres, 1979, pp. 41-42)

Realmente não era esta a primeira vez que o educador atendia a críticas de tal natureza. Na própria introdução ao livro mencionado nesta entrevista, isto é, nas "Primeiras palavras" de *Pedagogia do oprimido,* Paulo Freire de certo modo já se defendera por antecipação também de críticas como estas, ao observar que o ensaio provavelmente provocaria "reações sectárias" entre alguns de seus possíveis leitores. Entre estes, muitos talvez não ultrapassassem as primeiras páginas, por entenderem sua posição "frente ao problema da liberação dos homens" como mais uma posição "de caráter idealista, quando não um verbalismo reacionário", um verbalismo de "quem se perde falando de vocação ontológica, amor, diálogo, esperança, humildade ou simpatia".

Mas, por outro lado, não é fora de propósito sugerir que estas e outras críticas ou análises, provenientes de muitas fontes e desenvolvidas sob as mais diversas perspectivas teóricas, tenham dado forma a algo como um esforço coletivo e multidisciplinar de esclarecimentos das características e das implicações de suas propostas. Defensor tenaz e até mesmo um pouco obstinado de seus pontos de vista, mas, também, homem estudioso, lúcido, intrinsecamente honesto e aberto ao diálogo, em muitas ocasiões Paulo Freire não teve como não se render às conclusões de análises alheias sobre a natureza de sua própria atividade.

Algumas alterações de perspectiva podem ser observadas ao longo de seus escritos já mesmo a partir de *Pedagogia do oprimido*. Embora o livro, como já se viu, não atendesse às exigências de alguns estudiosos de orientação marxista, nem por isso deixava de revelar-se como um intenso esforço de reflexão sobre aquilo que mais provocara discussões em torno de sua obra, tanto entre os analistas da "esquerda" quanto entre os críticos da "direita", isto é, um esforço de reflexão sobre as implicações políticas e mesmo re-

volucionárias da pedagogia que vinha investigando e praticando. Ressurgiam ainda uma vez neste livro os temas centrais dos escritos anteriores: a reflexão sobre as características da consciência, a crítica à educação domesticadora, a discussão sobre a natureza do homem e o processo de sua humanização, o exame das linhas mestras de uma pedagogia libertadora, o papel do diálogo como fundamento da educação enquanto prática da liberdade. Os temas eram basicamente os mesmos – mas as circunstâncias em que eram examinados haviam sido bastante modificadas. Agora, esses temas eram discutidos tendo em conta as vicissitudes do movimento de educação popular nos anos anteriores e, por outro lado, tal exame se realizava no âmbito daquele diálogo com numerosos outros intelectuais de "esquerda", igualmente envolvidos nos sucessos da época.

Um testemunho em favor dessas afirmações surge nos agradecimentos de Paulo Freire às críticas que solicitou e recebeu, entre outros, de Almino Affonso, Paulo de Tarso Santos, Ernani Maria Fiori, Plínio de Arruda Sampaio, José Luís Fiori, Wilson Cantoni etc. Logo na introdução do livro, nas "Primeiras palavras", ao afirmar que a conscientização, tal como a entendia, nunca seria responsável pela adesão do povo a "fanatismos destrutivos" que, pelo contrário, ao possibilitar a inserção dos homens como sujeitos no processo histórico, a conscientização evitava fanatismos e inscrevia os homens na busca de sua afirmação, o educador concordava com análises desenvolvidas por Francisco Weffort na introdução ao livro anterior, quando advertia que "se a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais, é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão". Em *Pedagogia do oprimido* o educador aceitava integralmente aquela condição de revolucionário que tantas vezes lhe fora atribuída: assumia sem hesitações a condição de cristão revolucionário, embora a entendesse como uma consequência das reações desencadeadas contra o seu comprometimento com o processo

de emancipação dos "oprimidos". Em quaisquer circunstâncias, o trabalho comprometido com a libertação e a afirmação do homem seria sempre legítimo – suas implicações revolucionárias decorriam das inevitáveis resistências dos beneficiários de uma estrutura de opressão que insistia em manter-se como tal. A opressão e a interação entre "opressores" e "oprimidos" eram as personagens centrais desse livro e determinavam o reexame daqueles mesmos temas que vinham sendo trabalhados desde os tempos de sua atividade no Sesi de Pernambuco.

As análises anteriores a propósito das modalidades "intransitiva" e "transitiva" ("ingênua" e "crítica") da consciência eram substituídas pelo estudo das características da consciência de "opressores" e "oprimidos". As críticas que viera formulando à educação escolar eram retomadas, agora sob a perspectiva da interação entre dominantes e dominados. De igual modo, a "ação *antidialógica*" e o seu oposto, a "ação dialógica", também eram reexaminadas enquanto matrizes de teorias de ação cultural antagônicas: a primeira que serve à opressão; a segunda, à libertação. Até mesmo as afirmações anteriores sobre a "conscientização" surgiam agora ao menos parcialmente modificadas. Em *Pedagogia do oprimido* o autor poucas vezes se referia à "conscientização". É bem verdade que o processo de "conscientização" sem dúvida alguma estava presente nas análises: estavam aí o diálogo, o respeito ao outro, a recusa às imposições e aos "comunicados", a discussão sobre os temas geradores, a busca do aprofundamento da capacidade de reflexão, o exercício da participação, a busca de ser sujeito... Mas as reflexões sobre estes antigos objetos de suas preocupações agora se desenvolviam considerando também as evidências obtidas mediante a análise sob um outro enquadramento teórico.

Tudo parece sugerir que Paulo Freire redigiu o livro *Pedagogia do oprimido* numa fase de inquietações intelectuais, de muito estudo e de intensa procura de novas e talvez mais abrangentes explicações para

os desafios que encontrara na prática educativa. A partir deste livro tornava-se evidente sua aproximação dos quadros de referência do pensamento marxista. São numerosas as indicações neste sentido.

Em primeiro lugar, é notável a mudança na bibliografia utilizada. Enquanto os escritos anteriores se apoiavam preponderantemente em autores não diretamenle filiados ao pensamento marxista, como Barbu, Mannheim, Ortega y Gasset, Jarpers, Huxpey, Marcel, os isebianos e outros também já mencionados agora, neste livro, entre os autores citados encontravam-se, além de Hegel, Marx, Engels, Lenin, Fromm, Sartre, Marcuse, Fanon, Memmi, Lukács, Debray, Freyer, Kossic, Goldman e Althusser. Além disso, havia ainda repetidas menções a escritos e pronunciamentos de Mao Tsé-tung, Fidel Castro, Ernesto Guevara, Camilo Torres... A mudança era flagrante, o educador passara a movimentar-se num universo teórico bem diferente. Agora, sob esses novos pontos de vista, a educação (ou a "conscientização") dificilmente poderia continuar a ser entendida como o instrumento privilegiado de transformação dos modos de coexistência. Acima dela, condicionando-a e determinando os limites de sua possibilidade de interferência na organização do social estava a própria organização social que a envolvia. E tanto esta organização do social quanto a *ordem social* que a organização pressupunha eram agora visualizadas como sinônimos da manutenção da situação de opressão dos "senhores" sobre "servos" ou dos "opressores" sobre os "oprimidos". Este conflito entre os interesses antagônicos das classes sociais "opressoras" e "oprimidas" impregnava a vida social em sua totalidade. Nessas sociedades assentadas na opressão e no conflito nem mesmo o conhecimento poderia ser neutro. Socialmente condicionado, o conhecimento constituía-se em ideologia. E tambem não haveria neutralidade no processo educativo. Daí as duas modalidades típicas de educação apresentadas neste livro: a concepção bancária da educação, comprometida com a manutenção da ordem social e instrumento da opressão; e a concepção problematizadora da educação, comprometida com a superação

da contradição opressores-oprimidos. Reapareciam, uma vez mais, nessas modalidades de concepção educativa, aqueles mesmos temas já trabalhados nos escritos anteriores.

Na primeira modalidade, a da educação bancária, reencontravam-se muitas das críticas antes dirigidas à educação escolar no Brasil:

> O educador é sempre o que educa: o *educando,* o que é educado. O educador é quem sabe; os educandos os que não sabem.
>
> O educador é quem pensa, o sujeito do processo; os educandos são os objetos pensados.
>
> O educador é quem fala; os educandos os que escutam docilmente. O educador é quem disciplina; os educandos os disciplinados.
>
> O educador é quem opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição.
>
> O educador é quem atua, os educandos são aqueles que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador.
>
> O educador é quem escolhe o conteúdo programático, os educandos, aos quais jamais se escuta, se acomodam a ele.
>
> O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, a qual opõe antagonicamente à liberdade dos educandos. São estes que devem adaptar-se às determinações daquele. Finalmente, o educador é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos.
>
> Se o educador é quem sabe, e se os educandos são aqueles ignorantes, lhe cabe, então, ao primeiro, dar, entregar, levar, transmitir seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser um saber de experiência realizada para ser o saber da experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, assim, que nesta visão bancária da educação os homens sejam vistos como seres da adaptação. Quanto mais exercitam os educandos no arquivo dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica da qual resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos do mesmo. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente tenderão a adaptar-se ao mundo, em lugar de transformar, tanto mais tendem a adaptar-se à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida em que esta visão bancária anula o poder criador dos educandos

> ou o minimiza, estimulando assim sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores. (...)
>
> Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. A fim de obter uma melhor adaptação à situação que, por sua vez, permita uma melhor forma de dominação.(...)
>
> O problema radica-se em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção bancária se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – um autômato, que é a negação de sua vocação ontológica de ser mais.

A "educação problematizadora", a outra modalidade típica então constituída, igualmente retomava antigas propostas, desenvolvidas nos escritos anteriores e incorporadas ao método de alfabetização de adultos. Esta educação, praticada pelo "educador humanista, revolucionário", "identificando-se desde logo com a atuação dos educandos", deveria orientar-se no sentido da libertação de ambos. Fundava-se na crença no homem e no seu poder criador. Seria desenvolvida mediante o diálogo. A contradição entre educador e educando devia ser superada pela substituição de um e outro por *educador-educando* e *educando-educador*. O educador já não seria aquele que somente educa, "mas aquele que enquanto educa é educado através do diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa". Assim, ambos se transformariam em "sujeitos do processo em que crescem juntos e no qual os argumentos da autoridade já não prevalecem". Agora, "já ninguém educa ninguém, assim como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Em tal processo educativo não haveria a rígida separação das atividades em dois momentos distintos: um primeiro, no qual o educador estuda em sua biblioteca ou trabalha em seu laboratório, e um segundo, quando este educador narra aos educandos os conhecimentos que havia adquirido. Era imprescindível que os educandos perdessem esta condição de "dóceis receptores de depósitos" e se transformassem em investigadores críticos em diálo-

go com o educador que, por sua vez, também seria um "investigador crítico". Esta educação deveria proporcionar as condições para que o educando pudesse passar do nível da *doxa* para o nível do *logos,* buscaria promover a "emersão da consciência do educando e sua inserção crítica na realidade".

> Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados. Tanto mais desafiados quanto mais se vejam obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Não obstante, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, em um plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica e, por isso, cada vez mais desalienante. (...) novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo mais e mais como compromisso. É asim que se dá o reconhecimento que compromete.

A "educação problematizadora" não propunha reflexões sobre "homens-abstrações" ou sobre o mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. "Relações que a consciência e o mundo se dão simultaneamente". O que antes existia como objetividade e que não era percebido em suas implicações mais profundas (nem sequer era percebido) se destaca e assume o caráter de problema e, portanto, de desafio. O 'percebido destacado' é objeto de admiração e, como tal, de ação e de conhecimento. A realidade surgiria aos agentes desta educação "não como algo estático, mas como realidade em processo de transformação. Os homens, ao pensarem-se simultaneamente com o mundo (sem dicotomizarem-se dele), de qualquer maneira que atuem, o fazem em função deste modo de perceber o mundo". Buscam-se as verdadeiras razões de "como estão sendo os homens no mundo e se defende a todo custo o diálogo como relação indispensável para o ato cognoscente desvelador da realidade".

Esta educação deveria partir do caráter histórico e da historicidade dos homens, seres que "estão sendo", "ser inacabados", situa-

dos em e com uma realidade que, sendo igualmente histórica, é tão inacabada quanto eles. Assim "se localizaria a raiz da própria educação, como manifestação exclusivamente humana", "na *inconclusão* dos homens e na consciência que dela têm". Por isso mesmo, a educação seria permanente, pela razão da "inconclusão dos homens e do vir a ser da realidade". Tal educação, em vez de acentuar a permanência, reforçaria a mudança. O ponto de partida assenta no homem mesmo, em seu "aqui e agora", porque estes constituem a *"situação em que se encontra"*. E esta situação seria então compreendida pelos homens...

> Não como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que só os limita... A prática problematizadora propõe aos homens sua situação como problema. Apresenta-lhes sua situação como incidência de seu ato cognoscente, pelo qual se possibilita a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção mágica ou ingênua da realidade, da qual resultava postura fatalista, cede lugar a uma percepção capaz de perceber-se. E dado que é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade, que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Dessa maneira, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica e, como tal, capaz de ser transformada por eles.

O fatalismo seria assim substituído por um ímpeto de transformação e de busca. Por isso mesmo, os obstáculos opostos contra a participação dos homens, enquanto sujeitos, neste movimento de busca, constituiriam sempre uma violência. *E em qualquer situação em que alguns homens proíbam os outros de serem sujeitos de sua busca instaura-se, inevitavelmente, uma situação de violência.* Este movimento de transformação e de busca se justificava enquanto realização da vocação "histórica" e "ontológica" do homem de "ser mais", de "humanizar-se", uma consequência de sua própria inconclusão. Essa busca de "ser mais" não poderia realizar-se no isolamento, no individualismo, *"mas na comunhão,* na solidariedade dos que existem e daí que seja impossível nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos",

A busca do 'ser mais' pelo individualismo conduz ao egoísta ter mais, uma forma de ser menos. Não é que não seja fundamental – repetimos – ter para ser. Precisamente porque o é, não pode o ter de alguns converter-se em obstaculização ao ter dos demais, robustecendo assim o poder dos primeiros, com o qual massacram os segundos, dada sua escassez de poder. (...) Para a educação problematizadora, enquanto trabalho humanista e libertador, a importância assenta em que os homens submetidos à dominação lutem por emancipação.

É por isso que essa educação, na qual educadores e educandos se fazem sujeitos de seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário, supera também a falsa consciência do mundo.

O mundo, agora, já não é algo sobre o que se fala com falsas palavras, mas o mediador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, da qual resulte sua humanização.

Esta é a razão pela qual a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor.

Assim, a "vocação humanizadora" dos homens, "negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores", mas afirmada na ânsia de liberdade, de justiça, na luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade ultrajada encontrava nesta "educação problematizadora" um importante instrumento de sua realização. Mas tal processo se desenvolveria no âmbito da "tarefa humanista histórica" fundamental dos "oprimidos", que consistia em "libertar-se a si mesmos e aos opressores" da situação de opressão.

Ao expor as suas ideias sobre esta "educacão problematizadora", Paulo Freire continuava a defender a importância fundamental da *"conscientização"* e insistia em afirmar que o diálogo era o caminho para alcançá-la.

> O que pode e deve variar, em razão das condições históricas, em razão do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos,

> é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo por um antidiálogo, por slogans, pela verticalidade, por comunicados, é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da 'domesticação'. Pretender a libertação deles sem sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objetos que se devem salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engano populista e transformá-los em massa manobrável.
>
> Nos momentos em que assumem sua libertação, os oprimidos necessitam reconhecer-se como homens, em sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A ação e a reflexão se impõem quando não se pretende cair no erro de dicotomizar o conteúdo e a forma histórica de ser homem.

A "conscientização" estava aí, mas era examinada sob o ponto de vista da luta transformadora dos "oprimidos". O autor já não delimitava campos distintos para a atividade propriamente educativa (a "conscientização") e a posterior atuação política dos educandos (quando, já "conscientizados", poderiam então optar pela prática política que entendessem como a mais conveniente). Em muitos aspectos, essa "conscientização" tendia já a aproximar-se da própria "prática de classe". Aplicavam-se, agora, à prática "libertadora", isto é, aos domínios da política, as mesmas considerações aplicáveis à prática educacional:

> Ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam entre si. Mediatizados pelo mundo.
>
> Ninguém liberta ninguém – ninguém se liberta sozinho – os homens se libertam em comunhão.

Nestas propostas, quando os homens se libertam e se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, desde o início e em todas as suas etapas o processo educativo e a prática política caminhavam juntos, faziam-se indissociáveis. Os novos quadros de referência já não comportavam a anterior separação. Examinadas no âmbito da "situação de opressão" e da interação entre "opressores" e "oprimidos" identificavam-se, agora, no mesmo processo, a "educação libertadora" e a "política libertadora". Aquele processo de aquisição e aprofundamento da capacidade de reflexão crítica sobre os con-

dicionamentos da existência individual e coletiva, aquela aquisição da consciência de poder vir a ser sujeito de seu acontecer individual e coletivo ou, em outras palavras, a conscientização que antes era examinada enquanto a conscientização do adulto analfabeto, apresentava-se agora ao analista como a *"conscientização"* do *"homem oprimido"* e, nesta qualidade, fazia-se parte – uma parte imprescindível, é verdade – de um processo bem mais amplo de *"práxis dos homens oprimidos"*. Sob este novo enquadramento teórico, esta "conscientização" e esta *"práxis"* realmente podiam ser entendidas até certo ponto como uma tentativa de compromisso com algumas definições marxistas da *"consciência de classe"* e da *"prática de classe"*.

Ao longo do livro *Pedagogia do oprimido* encontram-se numerosas evidências desta procura de aproximação.

A manipulação na teoria da ação antidialógica, como a conquista a que serve, tem que anestesiar as massas com o objetivo de que estas não pensem.

Se as massas associam à sua emersão, ou à sua presença no processo histórico, um pensar crítico sobre este ou sobre sua realidade, sua ameaça se concretiza na revolução.

Este pensamento, chame-se corretamente de "consciência revolucionária" ou de "consciência de classe", é indispensável para a revolução.

Nas análises a propósito das relações entre as "lideranças" e o povo, ou, por extensão, das relações entre os educadores e os educandos, conjugavam-se, nas afirmações de Paulo Freire, as ideias, nunca abandonadas, da imperiosa necessidade do *respeito ao outro e do respeito à cultura do povo e* toda a temática teórica envolvida nas polêmicas entre os marxistas sobre os papéis das denominadas "*vanguardas" revolucionárias.* Recusando qualquer validade às diversas formas de imposição de conhecimentos (e havia imposição na "conquista", na "manipulação" e na "invasão cultural"), mas, ao mesmo tempo, reconhecendo a importância da atuação de uma teoria revolucionária e das vanguardas portadoras desse conhecimento na política

transformadora dos "oprimidos", Paulo Freire propunha o que designava como a ação orientada para a "síntese cultural":

> A liderança cai em muitos erros e equívocos ao não considerar um fato tão real, como o é a visão do mundo, que o povo tenha ou esteja tendo. Visão do mundo em que vão encontrar-se, implícita ou explicitamente, seus desejos, dúvidas, esperanças, sua forma de visualizar a liderança, sua percepção de si mesmo e do opressor, suas crenças religiosas quase sempre sincréticas, seu fatalismo, sua reação rebelde. E isto, como já assinalamos, não pode ser encarado em forma separada, porque, em interação, se encontram formando sua totalidade. (...)
>
> Esta, pelo fato de ser síntese, não implica, na teoria dialógica da ação, que os objetivos da ação revolucionária devam permanecer atados às aspirações contidas na visão do mundo do povo. (...) Concretizemos se em um momento histórico determinado, a aspiração básica do povo não ultrapassa a reivindicação salarial, a liderança revolucionária, em nosso parecer, pode cometer dois erros. Restringir sua ação ao estímulo exclusivo desta reivindicação ou sobrepor-se a esta aspiração, propondo algo que vá mais além dela. Algo que, todavia, não chega a ser para o povo um 'destacado em si'. No primeiro, a liderança revolucionária incorreria no que denominamos adaptação ou docilidade *à* aspiração popular. No segundo caso, ao não respeitar as aspirações do povo, cairia na invasão cultural.
>
> A solução está na síntese. Por um lado, incorporar-se ao povo na aspiração reivindicativa. Por outro lado, problematizar o significado da própria reivindicação.
>
> Ao fazê-lo, estará problematizando a situação histórica, real, concreta, que, como totalidade, tem uma de suas dimensões na reivindicação salarial.
>
> Desse modo, ficará claro que a reivindicação salarial só não encerra a solução definitiva. Que esta se encontra, como afirmou o bispo Split, no documento dos Bispos do Terceiro Mundo, que já citamos, em que 'se os trabalhadores não conseguirem tornar-se proprietários de seu próprio trabalho, todas as reformas estruturais serão ineficientes'.
>
> O fundamental, insiste o bispo Split, 'é que eles devem chegar a ser proprietários e não vendedores de seu trabalho', já que 'toda compra-venda do trabalho é uma espécie de escravidão'.

> Ter consciência crítica de que é preciso ser 'o proprietário do trabalho' e 'que este constitui uma parte da pessoa humana' e que 'a pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se' é dar um passo que vai além das soluções paliativas e enganosas. Equivale a inscrever-se em uma ação de verdadeira transformação da realidade a fim de, humanizando-a, humanizar os homens.

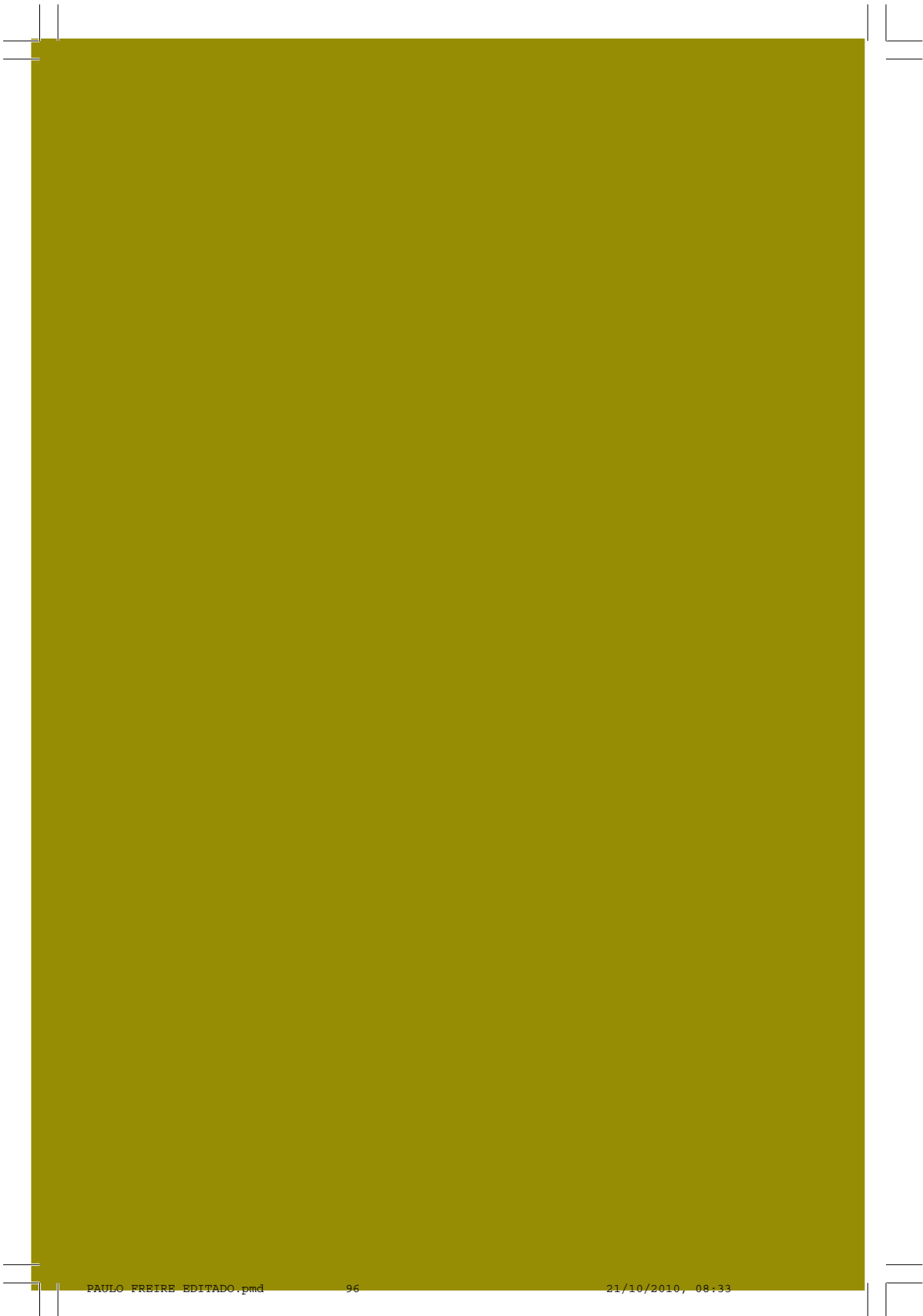
Entre os primeiros escritos e este livro, as posições de Paulo Freire mudaram, realmente, em muitos pontos. Sua relativa aproximação dos quadros de referência do pensamento marxista era inegável. Mas tal aproximação era cautelosa, em nenhum momento chegava a colocá-lo em contradição com as anteriores afirmações a propósito do homem e do processo de humanização. Permaneciam inalteradas as linhas básicas de sua concepção do homem, sempre entendido como um ser inacabado, limitado, aberto para o mundo, capaz de transcendência, marcado pela vocação de ser mais, de humanizar-se... Sua atividade enquanto intelectual e educador permanecia comprometida com o ideal de aperfeiçoamento do homem e da sociedade criada pelo homens. Entendia, como antes, que essa busca de ser mais encontrava obstáculos na própria condição do homem e, também, nos modos de organização da sociedade constituída pelos homens no curso da história. Como nos primeiros tempos, persistia em investigar a natureza destas barreiras socialmente erguidas contra as possibilidades daquela humanização. A educação, agora, como antes, era entendida, investigada e praticada como processo de "instrumentalização" dos homens para a busca desse aperfeiçoamento individual e social.

Assim, o que mudou, e muito ao longo de sua atividade, foi mesmo a compreensão dos modos de organização do social. Foi aqui, no que respeita à organização da sociedade e, por extensão, às articulações do social com a educação e com os destinos dos homens, foi exatamenle nos temas aí abrangidos que o educador passou a apoiar-se, mais largamente, na bibliografia de orientação marxista. E como no caso anterior, quando foram examinadas as relações entre seus primeiros

escritos e os trabalhos de Mannheim, de Barbu e dos isebianos, também aqui é conveniente considerar com algum cuidado a natureza da relação de suas análises com os autores nos quais se apoiou.

Já foi afirmado, por alguns observadores, que Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido,* teria adotado diante do marxismo aquele mesmo comportamento, por ele tão criticado, do "educando bancário". Isto é, teria absorvido ingênua e acriticamente os ensinamentos (os "depósitos") que encontrou entre os autores marxistas. Tais observações são pouco razoáveis. As mudanças de posição ora examinadas ocorreram sobretudo no âmbito de um demorado processo de amadurecimento das reflexões sobre as próprias experiências. O educador foi conduzido a incorporar essas interpretações à sua compreensão da sociedade a partir da reflexão sobre as vicissitudes de sua própria prática. Se, ainda no Brasil, compreendia a sociedade sob as perspectivas de interpretação que encontrara principalmente entre os isebianos – concordando com a tese da oposição entre o Brasil "novo" e um país "velho", representados o primeiro pelo povo em processo de "emersão" e pelas "elites dirigentes autênticas" e o segundo pelas elites "reacionárias", vinculadas à situação de dependência – agora, as experiências vividas no Brasil e no Chile o convenciam de que os antagonismos sociais eram de natureza diversa, e, com os marxistas, passava a enxergar os fundamentos da organização da sociedade na oposição entre as classes – no seu caso particular na oposição entre os "opressores" e os "oprimidos".

De igual modo, se em *Educação e atualidade brasileira* e em *Escola primária para o Brasil* ainda depositava esperanças na atuação reformadora das "elites diretoras autênticas", agora, concordando também aqui com as orientações mais gerais das interpretações dialéticas, acreditava que somente os oprimidos e suas lideranças eram os portadores das possibilidades de superação da "contradição opressor-oprimido". Paulo Freire continuava comprometido com o ideal de

aperfeiçoamento do homem e da sociedade criada pelo homens; mas, sob essas novas perspectivas de compreensão do social, entendia, agora, que este aperfeiçoamento seria o produto da atuação libertadora dos "oprimidos". É evidente que tais mudanças de posição o obrigavam a reformular as ideias anteriores a respeito da "conscientização", das relações entre a educação e a prática política e das características da consciência de "opressores" e "oprimidos".

EUROPA: CONSELHO MUNDIAL DAS IGREJAS

Conforme relata Gadotti (Biobibliografia de Paulo Freire, 1996), a filosofia educacional de Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* foi bem recebida e apoiada pelos educadores de esquerda, mas provocou forte oposição da direita do PDC chileno, que o acusava de "escrever um livro 'violentíssimo' contra a Democracia Cristã". Este teria sido um dos motivos para que o educador deixasse o Chile no ano seguinte (ver também Freire, 1992, p. 52).

De abril de 1969 a fevereiro de 1970, o educador permaneceu nos Estados Unidos, como professor convidado da Universidade de Harvard. Em seguida, vinculou-se ao Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra. O movimento do educador para posições mais radicais e sua aproximação dos quadros de referência do pensamento marxista acentuam-se nesses primeiros anos da década de 1970 e encontram plena expressão em ensaios sobre o papel das Igrejas na América Latina (Freire, 1971) e nas análises divulgadas nas *Cartas a Guiné-Bissau* (Freire, 1977)

Ao deslocar-se para os Estados Unidos e logo em seguida para a Europa, Paulo Freire passou a conviver mais diretamente com as tensões que agitavam os centros do mundo capitalista. A Guerra Fria permanecia como um pano de fundo potencializador dos antagonismos, contribuindo para acentuar os eventuais conteúdos conflitivos de agitações populares e dos movimentos de emancipação de regiões e parcelas de populações historicamente discriminadas ou submetidas à dominação colonial. Nos Estados Unidos, reações contrárias à Guerra do Vietnã e protestos coleti-

vos contra discriminações, sobretudo contra a intolerância racial, somavam seus efeitos no sentido da abertura da sociedade para posições intelectuais progressistas ou mesmo de vanguarda. A Europa, por sua vez, vivia as consequências internas das lutas de libertação das antigas colônias. O movimento estudantil de 68 na França provocara repercussões em muitos países do mundo ocidental. Aprofundava-se a crítica intelectual às brutais desigualdades produzidas pela ordem capitalista e às inaceitáveis práticas denunciadas no socialismo real. Amplos contingentes do catolicismo são progressivamente envolvidos nas disputas ideológicas.

Conforme assinalou Löwy (Löwy, 1991, p. 25), a Teologia da Libertação era a expressão e também a legitimação de "um vasto movimento social que surgiu no início dos anos 1960", que envolvia

> setores significativos da igreja (padres, ordens religiosas, bispos) movimentos religiosos laicos (Ação Católica, Juventude Universitária Cristã, jovens trabalhadores cristãos), intervenções pastorais de base popular (pastoral operária, pastoral camponesa, pastoral urbana), e as comunidades eclesiais de base. (...) A Teologia da Libertação, enquanto um conjunto de escritos produzidos desde 1970 por figuras como Gustavo Gutierrez (Peru), Rubem Alves, Hugo Assmann, Carlos Mesters, Leonardo e Clodovis Boff (Brasil), Jon Sobrino, Ignácio Ellacuria (El Salvador), Segundo Galilea, Ronando Muñoz (Chile), Pablo Richard (Chile, Costa Rica), José Miguel Bonino, Juan Carlos Scannone (Argentina, México), Juan-Luis Segundo (Uruguai)

seria o produto espiritual desse movimento social. "Legitimando-o e fornecendo-lhe uma doutrina religiosa coerente, (...) contribuiu enormemente para sua extensão e para seu reforçamento" (Löwy, 1991, p. 27).

O papel educativo das igrejas na América Latina

É significativo que Paulo Freire tenha incluído no livro *Ação cultural para a liberdade* (Freire, 1976) o prefácio que preparou, em 1972, para a edição argentina do livro *A Black Theology of Liberation,* de James Cone. Relata que recebeu o livro em Genebra, em 1970.

Escreveu em seguida ao autor, sugerindo sua imediata publicação na América Latina, porque a *"black theology"* identificava-se com a "teologia da libertação", que então "florescia" no continente. Afirmava que o profetismo de ambas não significava somente

> um falar em nome dos que se encontram proibidos de fazê-lo, mas, sobretudo, em lutar lado a lado com eles para que, transformando revolucionariamente a sociedade que os reduz ao silêncio, possam dizer, efetivamente, sua palavra. (Freire, 1976, p. 128)

Paulo Freire chama atenção para o caráter eminentemente político dessas teologias; mas nega que a importância capital atribuída à política fosse uma distorção de sua pureza teológica. Assim como já explicitara a impossibilidade da existência de uma pedagogia neutra, também negava a possibilidade de uma teologia neutra. Sob esse aspecto, a "teologia branca" seria tão política quanto aquelas. Simulando neutralidade, preocupada em atuar no sentido da conciliação dos inconciliáveis, negaria insistentemente a existência das classes sociais e de suas lutas e, em suas incursões pelo social, não iria além dos reformismos modernizantes, que seriam uma forma camuflada de preservar as estruturas de dominação. Avançando além do que já havia observado em *Pedagogia do oprimido*, afirma, agora, que "a reconciliação entre opressores e oprimidos, enquanto classes sociais, pressupõe a libertação destes, que tem de ser forjada por eles mesmos, através de sua práxis revolucionária". (Freire, 1976, p. 130)

Neste mesmo período, Paulo Freire preparou um importante estudo sobre as relações entre as igrejas, a educação e as mudanças sociais na sociedade de classes. Escrito em 1971, o trabalho intitulado *Education, Liberation and the Church,* foi publicado originalmente em 1973 por Study Encounter Genebra e incluído, posteriormente, no livro *Ação cultural para a libertade,* sob o título "O papel educativo das igrejas na América Latina".

Nesse estudo sobre o papel educativo das igrejas, o tema da neutralidade impossível na sociedade fundada na densa interação en-

tre opressores e oprimidos perpassa todas as análises. Começa o artigo afirmando que não cabe discutir as Igrejas e a educação, nem o papel educativo das Igrejas, a não ser historicamente. Tanto as Igrejas quanto a educação inexistem como entidades abstratas. As Igrejas seriam constituídas por mulheres e homens condicionados por uma realidade concreta. Tanto as suas instituições quanto a atuação dos indivíduos nos quais elas adquirem substância estariam inevitavelmente inseridos na realidade econômica, política, social e cultural. A educação e a atuação educativa das Igrejas seriam incompreensíveis fora do condicionamento da realidade em que estão mergulhadas. Daí a impossibilidade da neutralidade, nas Igrejas e na educação.

Sob este quadro mais amplo de referência, adquirem consistência os tipos de religiosos analisados em seguida: os "ingênuos", abrangendo os religiosos "inocentes", aqueles que acreditam em ações "paliativas" dedicadas à melhoria das condições de vida das classes oprimidas, e os "espertos", que percebem muito bem que tais ações somente contribuem para a preservação do "status quo". A atuação prática de ambos os tipos de religiosos, inocentes ou astutos, seria basicamente igual em suas consequências. A diferença entre esses tipos estaria na possibilidade de transformação dos inocentes, que poderiam caminhar em direção ao compromisso com a libertação das classes oprimidas. As análises avançam na exploração das características e do potencial profético dos religiosos comprometidos. Inclui-se entre as mais belas e significativas reflexões do educador, a demorada e profunda reflexão sobre as tensões que inevitavelmente acompanham esta passagem dos religiosos, da ingenuidade para o compromisso histórico com os oprimidos.

Ao longo do estudo, as Igrejas e seu papel educativo são examinados sob o mesmo quadro de referência. A educação e as instituições educacionais são igualmente examinadas sob essa perspectiva crítica. As Igrejas, por temor à mudança, com medo de perder-se no futuro incerto

> não poderiam experimentar-se na unidade da denúncia e do anúncio. Denúncia da realidade injusta; anúncio da realidade a ser criada com a transformação radical daquela. Desta forma, tanto quanto as classes sociais dominantes, às quais se atrela, não pode ser utópica, profética ou esperançosa. (Freire, 1976, pp. 111-112)

A educação dos quadros da Igreja militante e mesmo a educação geral realizada através das Igrejas estariam condicionadas por essas práticas negadoras da reconstrução da sociedade. A mesma crítica estende-se também às instituições educacionais:

> numa sociedade de classes, são as elites do poder, necessariamente, as que definem a educação e, consequentemente, seus objetivos. E estes objetivos não podem ser, obviamente, endereçados contra os seus interesses. (Freire, 1976, p. 116)

Encontram-se nestas análises os produtos intelectuais de uma pesquisa iniciada no Sesi de Pernambuco, no começo da década de 1950, no trabalho educativo junto às populações proletárias ou subproletárias do Recife. É bem verdade que essas constatações, em seus conteúdos, não eram originais. Observações semelhantes sobre a impossibilidade de neutralidade na educação ou na atuação das Igrejas eram recorrentes entre os intelectuais da esquerda marxista. O que há de realmente novo nestas observações é estarem sendo formuladas por um intelectual com a formação e o passado de Paulo Freire, como produtos de um demorado amadurecimento de reflexões sobre as próprias experiências.

No livro *Política e educação popular* (Beisiegel, 2008, pp. 360-364) encontram-se as seguintes reflexões sobre o amadurecimento das ideias de Paulo Freire ao longo desse notável percurso:

> Levado a afastar-se do país, em 1964, como inimigo da "ordem social" que então se reafirmava no Brasil, nos anos seguintes, no Chile, o educador continuou a desenvolver seus trabalhos em programas educacionais da Democracia Cristã, publicou alguns livros e numerosos artigos, concedeu entrevistas e, no conjunto, estas atividades revelavam significativas reorientações em seus pontos de vista. Ocorrendo no âmbito de um denso diálogo com outros intelectuais de "esquer-

da", muitos, como ele mesmo, obrigados a deixar o Brasil pela ação repressora do movimento de 31 de março, a reflexão sobre as próprias experiências o conduzia a aceitar, agora, a validade de posições bem diversas daquelas que sustentara no passado. Entre as possíveis explicações para estas mudanças de posição, a mais sugestiva talvez tenha sido encaminhada por ele mesmo, nas análises a propósito das relações entre o educador e o educando no processo de conhecimento. Confirmando na própria experiência o acerto de suas afirmações, o educador teria evoluído, da "ingenuidade" para a "crítica", por força da interação com os analfabetos, no processo de explicitação da realidade existencial dos "oprimidos" na sociedade de classes.

Enquanto procurava criar as condições para que os analfabetos se "conscientizassem", Paulo Freire foi levado a aprender, junto com os educandos, na ação educativa desenvolvida mediante o emprego de seu método, que a sociedade de classes era diferente daquela "atualidade brasileira" que ele havia construído idealmente, a partir das teorias que então enformavam seu pensamento. Já pelas suas características, e também em virtude da conjuntura em que foi elaborado e empregado na educação de adultos no Brasil, o método de alfabetização, *esta criação do Paulo Freire, numa ação de retorno revelou ao próprio criador que a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram bem diferentes*. Em outras palavras, nesta procura de explicitação dos fundamentos da situação existencial dos analfabetos, o método de alfabetização revelou ao educador um homem submetido às duras realidades a que davam forma as oposições de interesses da sociedade de classes e, por essa mesma razão, uma estrutura social de dominação que resistia violentamente a quaisquer veleidades de participação popular na reordenação da vida coleliva. E, se a situação existencial do homem e a organização da sociedade eram assim tão diferentes, o próprio método de alfabetização necessariamente teria um significado diverso daquele que o educador lhe atribuíra. Ao contrário do que imaginara nos primeiros tempos, Paulo Freire foi levado a perceber que o método não era um instrumento de capacitação dos homens para a conquista pacífica de uma sociedade democrática, desenvolvida, independente e mais justa. Ignorando as orientações do próprio criador, o método de alfabetização, ao ser utilizado no âmbito dos movimentos de arregimentação política das populações desfavorecidas, enquanto contribuía para a explicitação dos interes-

> ses de classe dos "oprimidos", contribuía também para provocar a crescente explicitação dos interesses e a arregimentação de forças das classes ameaçadas.

O educador demoraria bastante para exprimir em seus trabalhos estas novas percepções da situação existencial dos homens, da organização da sociedade de classes e das implicações da educação "conscientizadora". Isto só viria a ocorrer, já no Chile, muitos anos depois. Esta demora na explicitação teórica dos ensinamentos obtidos na prática acarretou equívocos entre os analistas de sua obra. O maior deles aparece nas afirmações sobre as "fases" de seu pensamento. Não há estas fases. Houve enriquecimento de posições. Mas é inegável que as matrizes destes movimentos estavam mesmo aqui, no Brasil, entranhadas na própria orientação que imprimira aos seus trabalhos na educação popular. A esta altura da exposição é razoável afirmar que as alterações de perspectivas de compreensão estavam presentes pelo menos enquanto possibilidade, na própria disposição ao "comprometimento cristão" com os pobres e com a sua realidade.

Melhor do que ninguém, Paulo Freire mesmo examinou essas possibilidades de mudança envolvidas no "compromisso com os oprimidos". Numa das versões publicadas de seu trabalho de 1971, intitulada *As igrejas, a educação e o processo de libertação humana na história* (Freire, 1974), o educador observa que

> a educação, assim como as Igrejas, e, neste caso particular, a atuação *educativa* destas deve ser examinada historicamente, tendo sempre em conta os condicionamentos de uma determinada 'realidade concreta'.

Assim, seriam inaceitáveis tanto a neutralidade das Igrejas quanto a neutralidade da educação frente às particulares situações históricas. A neutralidade dos religiosos (e por extensão, também dos educadores), na verdade não aparece como neutralidade, mas como um modo sutil ou ingênuo de engajamento, escondendo sob uma posição aparentemente não comprometida o exercício real de uma opção ideológica e política em favor das classes dominantes e contra

as classes dominadas. A não-opção diante de posições irreconciliáveis implicaria o *abandono* dos mais fracos e o apoio de fato aos mais fortes. E seria este também o conteúdo de práticas educativas assistencialistas "anestesiadoras", ações aparentemente *favoráveis* às classes oprimidas mas que somente *favoreceriam à preservação* da ordem estabelecida. Aí ganham forma as figuras dos "religiosos ingênuos" e dos "religiosos astutos". Os primeiros acreditariam na possibilidade de mudar as consciências e, assim, transformar o mundo mediante pregações, obras humanitárias e incentivo ao desenvolvimento de uma racionalidade desligada do real, na ilusão de que é possível transformar o coração dos homens e das mulheres deixando, porém, virgens e intocadas as estruturas sociais em que o coração não pode ser sadio. Os "religiosos astutos", por sua vez, também agiriam dessa forma, para assim encobrirem uma opção consciente pelos poderosos. Embora os resultados da ação de uns e de outros fossem praticamente os mesmos, haveria entre ambos uma diferença *importante,* pois os "ingênuos" ainda poderiam ser recuperados para uma atividade educativa libertadora:

> ... através de sua própria práxis histórica ao desvendar a realidade sendo por sua vez por ela desvendados (os 'ingênuos') podem tanto assumir a ideologia da dominação, transformando sua 'inocência' em 'astúcia', como podem renunciar a suas ilusões idealistas. Neste caso retiram sua adesão acrítica às classes dominantes e, comprometendo-se com os oprimidos, iniciam uma nova fase de aprendizagem com eles. Isto não significa, porém, que seu compromisso com os oprimidos já se tenha realizado de forma verdadeira. É que na práxis de sua nova aprendizagem terão que enfrentar de maneira mais séria e profunda o risco da existência histórica. E isto não é fácil. A primeira exigência que o novo aprendizado lhes faz sacode fortemente sua concepção elitista da existência que haviam introjetado no processo de sua ideologização. Este aprendizado requer como condição *sine qua non* que façam realmente sua Páscoa. Isto é, que morram como elitistas para renascer, com os oprimidos, como seres proibidos do ser.

Neste exame das possibilidades de evolução dos religiosos "ingênuos", o educador como que se debruça sobre as experiências passadas para, assim, reencontrar as grandes linhas da história de sua prática na educação popular. Ele mesmo já indicara como, em seus primeiros escritos, correspondia às características que agora encontra no tipo "ingênuo". E como foi visto, é razoável afirmar que, em sua busca de melhores procedimentos para a educação das populações "oprimidas", ao "desvendar" a realidade sob a perspectiva de uma atuação "conscientizadora" junto aos "oprimidos", foi progressivamente levado ao exame das posições iniciais –, isto é, em sua própria linguagem, ele mesmo foi sendo "desvendado" pela realidade. Encontram-se, igualmente, em sua prática, as expressões das dificuldades que envolveriam a passagem da "ingenuidade" para o "compromisso com os oprimidos". E até mesmo a ideia da realização da Páscoa tem algum sentido em sua história. Pois a educação popular se apresenta na atualidade como uma tarefa do estado: assumida ou pelo menos controlada pelo estado. E na medida em que vão sendo "desvendados" pela realidade, tanto o educador quanto a sua prática evoluem para posições dificilmente compatíveis com esta educação patrocinada pelo estado. Entendida no âmbito do estado moderno como a "educação comum de todos os cidadãos", a educação popular desenvolveu-se historicamente como um processo voltado para a afirmação de uma ordem social, aí incluída uma estrutura social de dominação.

Um processo educativo conduzido sob as orientações que Paulo Freire veio imprimindo às suas propostas parece chocar-se, assim, frontalmente, contra as funções da educação popular nas sociedades modernas. Durante este complexo percurso em direção ao "compromisso com os oprimidos as possibilidades de utilização do método na educação popular vieram sendo progressivamente diminuídas. Num sentido figurado e tendo em vista este

estreitamento de possibilidades de atuação, seria cabível perguntar se Paulo Freire não estaria se aproximando da realização daquela imagem do *"ser proibido de ser"*. As limitações são parciais, a experiência tem demonstrado que suas possibilidades de atuação ainda são amplas. E, no entanto, não seria inaceitável dizer que Paulo Freire veio se aproximando da realização da figura do *educador proibido de educar*.

Cartas a Guiné-Bissau

Na introdução às *Cartas a Guiné-Bissau*, Paulo Freire relata que o Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas e o Instituto de Ação Cultural (Idac) receberam um convite oficial do governo daquele país para discutir as bases de uma colaboração no campo da alfabetização de adultos. O convite envolvia a possibilidade de participar, neste campo da educação e na medida do possível, do esforço de reconstrução do país, após a retirada dos invasores colonialistas. Mas, diz Paulo Freire, atendendo às orientações que sempre defendera para a educação popular, essa colaboração nunca poderia consistir em "elaborar, em Genebra, um projeto de educação de adultos, elegantemente redigido, com seus 1.1, 1.2; 2.1, 2.2, a ser levado à Guiné-Bissau, como uma dádiva generosa". Esse projeto, pelo contrário – como as próprias bases da colaboração –, teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país.

> Nossa colaboração ao desenho do projeto e à posta em prática do mesmo dependeria de nossa capacidade de conhecer melhor a realidade nacional, aprofundando o que já sabíamos em torno da luta pela libertação, das experiências realizadas pelo PAIGC nas antigas zonas libertadas, através da leitura de todo o material que pudéssemos recolher, privilegiando a obra de Amílcar Cabral (Freire, 1977, p.17).

O livro é dedicado ao relato das práticas então desenvolvidas e às reflexões e análises suscitadas ao longo dessa colaboração. Contém uma introdução, separada em duas partes e um *post scriptum*.

Apresenta, em seguida, dezessete cartas enviadas ao Engenheiro Mário Cabral, do Comissariado do Estado para Educação e Cultura da República da Guiné-Bissau, e à equipe da Comissão de Alfabetização. São particularmente notáveis as cartas número 3, de janeiro de 1976, e número 5, de abril desse mesmo ano.

A carta número 3 impressiona pelo aberto e adequado emprego da teoria marxista das relações da produção na organização da discussão sobre as orientações que deveriam prevalecer na educação popular da ex-colônia. Reforçando essas orientações, no exemplo selecionado, Paulo Freire privilegia as atividades educativas fundamentadas nas necessidades da produção, na escolha da produção do arroz como unidade temática. Essa preocupação com a ênfase nas atividades produtivas é explicada no *"Post scriptum"* da Introdução às Cartas: afirmando cingir-se nessas observações aos pontos que lhe pareciam mais importantes, observa que o primeiro desses pontos estaria nas relações entre a educação e a produção. Relata que o aprimoramento e a intensificação destas relações constituíam uma preocupação do PAIGC e que "o governo, sobretudo através do Comissariado de Educação", estaria atendendo da melhor forma possível a essa orientação.

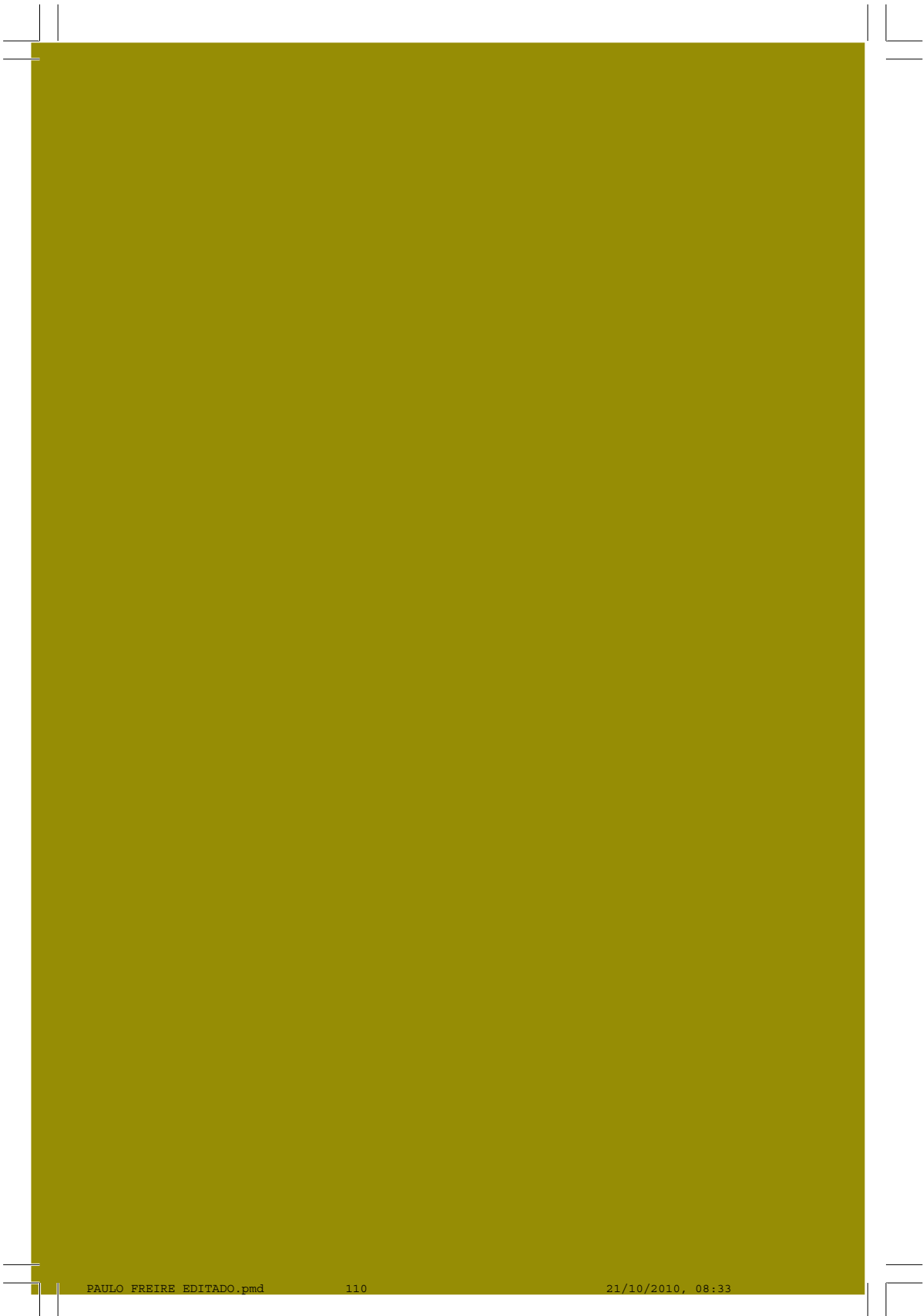
> A ligação do trabalho ao estudo, do trabalho socialmente útil, fecundo e criador, enfatiza Carlos Dias, na transição que vivemos para uma sociedade sem exploradores nem explorados, persegue dois objetivos. De um lado, iluminar a contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, de cuja superação total estamos ainda longe; de outro, possibilitar o autofinanciamento gradativo da educação, sem o que não poderia ser, em nossas condições, democratizada. (Freire, 1977, p. 72)

Esta convicção estaria orientando os diálogos do Comissariado de Educação com a juventude que frequentava o liceu de Bissau.

A carta número 5, apresentada em seguida, atende a estas mesmas orientações, agora a partir do desenvolvimento de uma proposta de adotar-se toda uma área de produção agrícola "em si mesma" como um círculo de cultura.

> Assim, a experiência existencial da população, como um todo de que a atividade produtiva é uma dimensão central, se constitui como a matriz de todo o quefazer educativo, não só no plano da alfabetização e da pós-alfabetização de adultos, mas também na educação de crianças e de adolescentes. (Freire, 1977)

Carlos Alberto Torres (Gadotti, 1996, pp. 117-147) traz importante contribuição para o estudo das atividades de Paulo Freire na educação popular na África. O trabalho inclui informações, reflexões e referências a estudos sobre os problemas enfrentados pelo educador, nas difíceis condições das sociedades africanas, durante a descolonização. As cartas reproduzidas nessa publicação registram alguns desses problemas, a começar pela necessidade de desmontar um sistema de educação elitista, destinado a pequena minoria de jovens nativos preparados para ocupar posições intermediárias na administração colonial, e substituí-lo por um outro sistema de educação, agora comprometido com a reconstrução do país. O trabalho relaciona e examina também as críticas e controvérsias que envolveram essas atividades de Paulo Freire na África. Registra informações sobre o relativo insucesso na alfabetização funcional das massas populares na Guiné-Bissau e aponta para a mais aguda dentre as dificuldades então enfrentadas: a seleção da língua a ser trabalhada nesse processo de alfabetização. Atendendo à orientação do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), a língua portuguesa foi adotada para os trabalhos de alfabetização. Num contexto de grande complexidade, em que coexistiam a língua portuguesa e outras linguagens orais (a linguagem popular denominada crioulo e os numerosos dialetos das diferentes comunidades), a escolha da língua do colonizador para a realização dos trabalhos foi questionada, até pelo próprio Paulo Freire. Já na "última página" das *Cartas a Guiné-Bissau* o educador deixava transparecer suas dificuldades diante dessa questão:

o problema da língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que, libertando-se do colonialismo e recusando o neo-colonialismo, se dá ao esforço de sua recriação. E neste esforço de recriação da sociedade a reconquista pelo Povo de sua Palavra é um dado fundamental. (Freire, 1977, p.173)

RETORNO AO BRASIL

Ensino, congressos, viagens e publicações

Paulo Freire viajou para o Brasil em agosto de 1979. Voltou definitivamente para o país em junho de 1980. Vinculou-se à PUC-SP e também à Unicamp. Durante um largo período dedicou-se ao ensino, à orientação de alunos e a um intenso debate intelectual em congressos, encontros, conferências, entrevistas e conversas. Preparou a edição de livros e atendeu a numerosos convites para atividades acadêmicas no exterior. Não obstante críticas e resistências de natureza diversa, o período assiste à consolidação do reconhecimento nacional e internacional da relevância de sua produção. Além de outros prêmios e homenagens, recebeu títulos de doutor *Honoris Causa* em cerca de três dezenas de universidades no Brasil, na América e na Europa.

Após o retorno ao Brasil, sua produção bibliográfica foi bastante extensa. O verbete sobre Paulo Freire no *Dicionário de educadores no Brasil* (Fávero, M. L. A. e Britto, J. M., 2002, pp. 893-899) registra que o estilo de trabalho intelectual do educador dificulta a elaboração de uma listagem consensual de seus escritos. Em grande parte devido ao intenso interesse despertado por sua obra, os resultados de suas reflexões e análises quase sempre eram imediatamente submetidos ao debate, mediante entrevistas ou comunicações provisórias, posteriormente retomadas em outros textos reformulados ou mais elaborados. Respeitadas essas ressalvas, reencontram-se na maior parte dos livros editados nesse período os temas trabalhados anteriormente pelo educador.

Era próprio do estilo de trabalho de Paulo Freire a permanente revisão de suas convicções. Antigas preocupações eram reexaminadas e, em alguns casos, até mesmo reformuladas a partir de novas reflexões e leituras ou de perguntas, entrevistas e conversas com outros intelectuais, colegas, alunos, educadores e público em geral. Convém registrar, aqui, que Paulo Freire era um grande conversador. Em boa parte, os trabalhos publicados no Brasil podem ser entendidos como produtos do esforço de consolidação e divulgação de posições a propósito de temas que o acompanham ao longo de toda sua atividade. Encontram-se nessas publicações, além de outros temas, por exemplo, extensos ensaios sobre a natureza política da educação e sobre a impossibilidade da neutralidade política da educação nas sociedades não igualitárias. Temas recorrentes são, também, o diálogo, a democracia, a conscientização, o multiculturalismo, o voluntarismo, o mecanicismo, o espontaneísmo, o autoritarismo e a presença da ideologia na educação, as massas populares como hospedeiras das ideologias da dominação, os conteúdos do processo educativo, o aprendizado dos conteúdos sempre sob a perspectiva das exigências da libertação, a necessidade da permanente reflexão sobre *o que* se aprende, *para que* e *a quem interessa* o que se aprende, quais as relações entre a educação e a intervenção no mundo, as características da interação educador-educando etc.

A *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a *Pedagogia do oprimido* é exemplar, no sentido desse permanente esforço de reflexão de Paulo Freire sobre suas posições e atividades. Como ele mesmo afirma,

> é como se estivesse – e no fundo estou – revivendo e, ao fazê-lo, repensando momentos singulares de minha andarilhagem pelos quatro cantos do mundo a que fui levado pela *Pedagogia do oprimido*. (Freire, 1992, p.13).

Ou então, a propósito das experiências vividas no Chile, como recurso de compreensão do que fizera no Brasil:

> No fundo, eu procurava reentender as tramas, os fatos, os feitos em que me envolvera. A realidade chilena me ajudava, na sua diferença com a nossa, a compreender melhor as minhas experiências e estas, revistas, me ajudavam a compreender o que ocorria e poderia ocorrer no Chile. (Freire, 1992, p. 44)

Toda a primeira parte do livro é assim dedicada a essa persistente rememoração de ocorrências na infância, na mocidade, nas primeiras atividades profissionais, e nos começos da maturidade, "quando a pedagogia do oprimido era anunciada e foi tomando forma, primeiro na oralidade, depois, graficamente". (Freire, 1992, p. 12).

Nesta revisão da *Pedagogia do oprimido,* Paulo Freire encontra a oportunidade de proceder ao levantamento e à contestação das principais críticas feitas aos seus trabalhos anteriores. Críticas que se estendem à sua linguagem, ao gosto pelo emprego de metáforas, ao "machismo" expresso no uso das regras de concordância definidas a partir do gênero masculino, ao mecanicismo, e também às posições idealistas envolvidas na busca da conscientização, à falta de percepção da existência de classes sociais, ao não reconhecimento da luta de classes como motor da história, à desconsideração da importância do estudo dos conteúdos no processo educativo etc..

As análises desenvolvidas em resposta às diferentes críticas constituem um dos pontos altos desse livro notável. Em seguida, registra a densa interação estabelecida entre a *Pedagogia do oprimido* e as atividades que foi chamado a desenvolver em diferentes contextos e países a partir da década de 1970. Relata em pormenores um processo que teve início com as primeiras reações favoráveis ou adversas ao livro e que tem continuidade, depois, inicialmente em diálogos com estudantes e professores de universidades, na Holanda, na Alemanha e em outros países da Europa, com grupos de imigrantes operários (portugueses, espanhóis, turcos) da Europa subdesenvolvida para os países europeus mais industriali-

zados, e que depois se alonga em contatos e discussões com professores e militantes políticos na África, na Ásia e em outras regiões do mundo. Têm origem aí os trabalhos de assessoria aos movimentos de educação popular, tais como os realizados na Tanzânia e na Guiné-Bissau. *Pedagogia da esperança* realmente merece uma leitura cuidadosa de todos os profissionais e estudiosos da educação. Entre todos os livros publicados pelo educador, é talvez o que ofereça uma percepção mais abrangente das principais orientações de sua práxis.

Política e educação popular

Alguns outros livros publicados após o retorno para o Brasil têm especial significado para os profissionais do ensino, em todos os níveis. Seguramente os colegas do magistério encontrarão farto material para reflexões em *Pedagogia da autonomia* e em *Professora sim, tia não,* livros dedicados, em grande parte, ao exame das questões que a educação escolar frequentemente coloca para professores e demais agentes envolvidos no processo educativo. É este o caso também do livro *A educação na cidade,* publicado por Paulo Freire, em 1991, a fim de apresentar um relato introdutório sobre o que estava sendo realizado por ele e por sua equipe na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Talvez como expressão da importância que atribuiu à refutação das críticas sobre sua desatenção ao papel dos conteúdos na prática educativa, Paulo Freire reitera, em *A educação na cidade,* (Freire 1991, p. 45), algumas observações já registradas na carta número 3 das *Cartas a Guiné-Bissau* (Freire, 1977, p. 121). Igualmente repetidas em *Pedagogia da esperança,* essas observações apresentam neste livro a seguinte formulação:

> Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de for-

mar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior – o de conhecer – fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. (Freire, 1992, p. 110)

Depois, em afirmação reiterada em diversas outras publicações, acrescenta ao estudo dos conteúdos sua dimensão inequivocamente política:

> O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: *que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe* os conteúdos e *como* são ensinados. (Freire, 1992, p.135)

Ainda em *Pedagogia da esperança,* referindo-se à sua gestão como secretário municipal de Educação da capital, Paulo Freire observa que

> ... hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. Essa foi uma das tarefas a que me entreguei, recentemente, tantos anos depois da constatação de tal necessidade, de que tanto falei em trabalho acadêmico de 1959...

A ênfase na dimensão política das atividades na educação efetivamente permeia as manifestações do educador em suas atividades à frente da Secretaria da Educação do município, como pode ser observado no livro *A educação na cidade,* composto a partir de entrevistas realizadas entre os primeiros meses após a posse e os começos do segundo ano de sua administração na Secretaria. A obra, com prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, inclui entrevistas concedidas por Paulo Freire a revistas e outras publica-

ções do Brasil e do exterior, a um sindicato de trabalhadores do ensino e a alguns estudiosos da educação popular. Inclui também a transcrição de uma carta de despedida do cargo de secretário, em maio de 1991. As questões colocadas pelas equipes de entrevistadores davam a Paulo Freire a oportunidade de reiterar ideias e propostas defendidas ao longo de suas atividades, mas agora sob a perspectiva da administração de uma rede de escolas públicas de ensino fundamental.

No prefácio, Gadotti e Torres apresentam os objetivos da administração de Paulo Freire na Secretaria da Educação:

> 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) finalmente, o quarto grande objetivo da gestão – não poderia ser de outra maneira – é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo. (Freire, 1991, pp. 14-15)

No primeiro documento elaborado pela administração e publicado no *Diário Oficial do Município de São Paulo,* em 1º de fevereiro de 1989, no texto intitulado "Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo", encontram-se, entre outras, as seguintes observações, a propósito das orientações da nova administração:

> A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.
>
> (...)
>
> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além de um saber

de pura experiência, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.

(...)

A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recria-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores das classes dominantes. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

(...)

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não formal. A escola não é o único espaço de veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas diferenciadas de modo a possibilitar a interação de experiências.

(...)

Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social. *(Diário Oficial do Município de São Paulo,* 1/02/1989)

É, pois, razoável afirmar que a ênfase em todas essas manifestações incide sobre a dimensão política das práticas educativas. É evidente essa perspectiva política presente, entre outras, nas observações sobre os conteúdos do ensino, na defesa da necessidade de participação coletiva na construção do saber e em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, na relação proposta entre a educação escolar e a formação de sujeitos críticos com plena pos-

sibilidade de atuação na vida social, nas afirmações sobre a construção de uma solidariedade de classe.

A educação na cidade contém algumas afirmações sobre melhoria nas taxas de aprovação, sobre a boa imagem da Secretaria da Educação junto à população e sobre a melhoria relativa dos salários do magistério municipal (Freire, 1991, p. 17). Mas não apresenta avaliações dos resultados alcançados em suas propostas mais amplas de atuação. Por envolverem processos de maturação mais demorada, as propostas de natureza política dependiam de mais tempo do que o disponível em quatro anos de administração. Não obstante, a gestão de Paulo Freire no ensino municipal deixou consequências significativas.

Cabe mencionar, entre elas, o reencontro entre o programa de atuação da Secretaria de Educação com as orientações e propostas consolidadas nas intensas discussões que envolveram os educadores brasileiros nas últimas décadas. Como exemplo, nos congressos e nos diferentes encontros de educadores, as discussões sobre a gestão dos sistemas escolares e sobre a elaboração do projeto pedagógico das escolas desenvolveram-se sempre subordinadas aos objetivos maiores de universalização do atendimento e de melhoria da qualidade do ensino. Sob essa perspectiva, tanto a administração dos sistemas quanto os projetos pedagógicos de escolas envolviam o diálogo entre os agentes da escolaridade e ampla participação de educadores e representantes das comunidades, processos em geral entendidos como relevantes na busca de melhor desempenho.

Mas, ao mesmo tempo em que as ideias sobre a importância do planejamento democrático adquiriam maior impulso e se consolidavam no discurso dos educadores, alargava-se progressivamente a distância entre a prática desses procedimentos e os valores que estavam nas suas origens.

A prática política na educação escolar incorporou as palavras 'planejamento', 'propostas', 'programas de gestão', 'projeto peda-

gógico das escolas', sem comprometer-se com os objetivos que estavam por trás da insistência na adoção dos procedimentos. A apresentação de programas ou planos de gestão generalizou-se, mesmo nas administrações absolutamente avessas ao respeito a valores e ideias ou à adoção de quaisquer critérios reguladores das atividades. A prática da elaboração do projeto pedagógico das escolas seguiu o mesmo caminho: ressalvadas as raras exceções, apresenta-se hoje às escolas como uma exigência burocrática, a ser superada com o menor esforço possível, sem envolver muita perda de tempo de professores e outras autoridades escolares.

A educação na cidade apresenta situações exemplares do reencontro dos procedimentos administrativos com os valores em que encontraram as suas origens. Na entrevista reproduzida no item intitulado *Para mudar a cara da escola* (Freire, 1991, p.27), a equipe da revista *Escola Nova* começa por apresentar ao secretário uma questão sobre as características diferenciais do programa (proposta) do Partido dos Trabalhadores para a Secretaria da Educação. A entrevista seguinte, concedida ao *Jornal Psicologia,* do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, é iniciada com uma pergunta sobre o projeto pedagógico que estaria sendo implantado pela Secretaria nas escolas da rede. As respostas de Paulo Freire a essas e às demais questões que lhe foram colocadas pelos entrevistadores são exemplares, enquanto recuperação dos valores que inspiraram as discussões dos educadores sobre a gestão dos sistemas públicos de ensino e o planejamento das atividades das escolas públicas.

Escola pública e educação popular

Finalmente, vale a pena reiterar o valor simbólico da presença de Paulo Freire como secretário da Educação na capital. Ao mesmo tempo em que criava condições para a organização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova) e participava de sua coordenação e, desse modo, de certa forma reencontrava seus pri-

meiros tempos de militância na educação popular no Brasil, Paulo Freire envolvia-se, agora, como secretário, na luta pela expansão e pela melhoria da escola pública de ensino fundamental.

Convém lembrar, a esse respeito, que Paulo Freire examinara as questões do ensino primário já em 1959, na tese *Educação e atualidade brasileira* e no artigo "Escola primária para o Brasil", de 1961. No estudo de 1959, discutira também os desafios colocados pelo ensino de nível médio e superior. Depois, em suas atividades práticas, dedicou-se principalmente aos trabalhos e às reflexões sobre as relações entre a valorização das condições da vida popular e a educação das coletividades de jovens e adultos iletrados ou pouco escolarizados.

Ao retornar ao Brasil, em 1980, Paulo Freire defrontou-se com um peculiar quadro de ideias envolvendo as práticas educativas acessíveis às classes populares.

Reencontrou no Brasil antigos companheiros e uma numerosa legião de admiradores com experiências nas práticas da educação popular de jovens e adultos, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ou remanescentes dos diversos movimentos de educação popular realizados no país. Os limites impostos pelo regime militar vinham sendo progressivamente alargados. Sob estas novas condições de opção e de liberdade, ampliando o quadro de eventuais militantes, amplas parcelas da juventude universitária encontravam na história da educação popular e nas publicações do educador um estimulante desafio.

Havia também a escola pública gratuita, que se estendia progressivamente à totalidade das crianças – ou, em outras palavras, uma escola de ensino básico que vinha sendo progressivamente conquistada pelas populações até pouco tempo excluídas das oportunidades escolares. Mas, essa era uma escola do estado, e o estado, no Brasil, desde 1964 e, mais ainda, a partir do Ato Institucional nº 5, de 1968, era visto como algo perigoso e aversivo por grande parte dos

segmentos mais generosos dos militantes da luta pela valorização das condições de vida das classes populares. A desconfiança diante das instituições mantidas pelo estado era, assim, perfeitamente compreensível, mesmo quando alcançava um dos mais caros objetos das lutas populares no campo da educação.

Demorou-se a perceber que esse era um combate equivocado. Além de equivocado, negativo em suas consequências, porque colocava em campos opostos educadores igualmente comprometidos com o atendimento aos interesses educacionais das classes populares. Se o ensino fundamental, agora estendido à totalidade da população, não atendia ao que era fundamental na educação de crianças e jovens das classes populares, a questão certamente não estava em rejeitar a escola conquistada pelas classes populares, mas, sim, em lutar para realizar dentro dessa mesma escola os interesses das classes populares na educação. Por que, por exemplo, não investigar as possibilidades de colocar a serviço da melhoria do ensino realizado nas escolas públicas, toda a riqueza de experiências acumulada nos trabalhos de educação de jovens e adultos analfabetos?

Daí a relevância simbólica da presença de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação. Retornando aos seus primeiros tempos, na tese de 1959 e nos estudos de 1961 sobre a escola primária, e caminhando, agora, nas pegadas de Gramsci, o educador deixava claro acreditar que a escola pública, em todos os seus níveis, primário, médio e superior, era um legítimo e privilegiado campo de luta em favor da emancipação popular.

BIBLIOGRAFIA

Obras de Paulo Freire

FREIRE, P. R. N. *Educação e atualidade brasileira.* Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

______. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade do Recife.* Recife, n. 4, abr./jun. 1963.

______. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

______. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

______. *Pedagogia do oprimido,* 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

______. *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia.* Buenos Aires: Editorial La Aurora, 1974

______. *Concientizacion.* Buenos Aires: Ediciones Busqueda, 1974

______. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

______. *Cartas à Guiné-Bissau:* registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

______. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

______. *Ideologia e educação:* reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

______. *A importância do ato de ler:* em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1982.

______. *A educação na cidade.* São Paulo: Cortez Editora, 1991.

______. *Pedagogia da esperança.* São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

______. *Professora sim, tia não:* cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.

______. *Política e educação:* ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

______. *Cartas a Cristina:* reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

______. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1995

______. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Obras de Paulo Freire em coautoria

FREIRE, P. R. N.; ILLICH, I.; FURTER, P. *Educación para el cambio social*. (Introdução de Julio Barreiro) Buenos Aires: Tierra Nueva, 1974.

______; CECCON, C., OLIVEIRA, R. D. e OLIVEIRA, M. D. *Vivendo e aprendendo:* experiências do Idac em educação popular. São Paulo, 1980.

______; GUIMARÃES. S. *Sobre educação* (diálogos). v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

______; BETTO, F. *Essa escola chamada vida* (depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho). São Paulo: Ática, 1985.

______; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

______; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia:* diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

______; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. *Fazer escola conhecendo a vida*. Campinas: Papirus, 1986.

______; QUIROGA, A. P., OLIVEIRA, M. D. et alii. *El proceso educativo según Paulo Freire e Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Cinco, 1986.

______; MACEDO, D. *Literacy:* reading the word and the word. Mass.: Bergin Garvey, 1987.

______; GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

______; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

______; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. (org.). *Na escola que fazemos...:* uma reflexão interdisciplinar em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1988.

______; NOGUEIRA, A. *Que fazer:* teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

______; D'ANTOLA, A. *Disciplina na escola:* autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

______; DAMASCENO, A.; ARELARO, L. *Educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1989.

______; HORTON, M. *We make the road by walking:* conversations on education and social changes. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

Outras referências bibliográficas

BARBU, Z. *Psicologia de la democracia y de la dictadura.* Buenos Aires: Paidós, 1962.

BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular.* Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed., 2004.

______. *Política e educação popular.* São Paulo: Ática, 1982, p. 29; Brasília: Liber Livro Editora, 4. ed., 2008.

BITTENCOURT, A. *Fundos e campanhas educacionais.* Rio de Janeiro: DNE/MEC, 1959.

BRANDÃO, C. R. Da educação fundamental ao fundamental na educação. *In Proposta,* Rio de Janeiro: Fase, suplemento 1, 1977.

FÁVERO, O. *Uma pedagogia da participação popular:* análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (orgs.) – *Dicionário de educadores no Brasil:* da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

GADOTTI, M. *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/Unesco, 1996.

______; *Convite à leitura de Paulo Freire.* São Paulo: Editora Scipione, 1989.

GÓES, M. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964):* uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

______; Cuba-Recife-Natal: ou o sonho de três cartilhas de alfabetização para mudar o mundo. *Contexto & Educação.* Ijuí, RS, nº 39, jul./set. 1995.

LYRA, C. *As quarenta horas de Angicos:* uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LÖWY, M. *Marxismo e teologia da libertação.* São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1991.

MANNHEIM, K. *Ensayos de sociologia de la cultura.* Madri: Aguilar, 1957.

______; *Diagnóstico de nosso tempo.* Rio de Janeiro, Zahar, 1961.

______; *Libertad, poder y planificación democrática.* México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1953.

MACIEL, J. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire. Estudos Universitários. *Revista de Cultura da Universidade do Recife,* abr/jun. de 1963.

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife, 1986.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos.* São Paulo: Edições Loyola, 1973.

______; *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PINTO, A. V. *Ideologia e desenvolvimento nacional,* 3. ed. Rio de Janeiro: Iseb, 1959.

ROSAS, P. O movimento de cultura popular MCP, *in Movimento de Cultura Popular;* Memorial. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1986, p. 21.

______; (org.) *Paulo Freire:* educação e transformação social. Recife: Ed. Universitária/UFPE.

TOLEDO, C. N. *Iseb:* fábrica de ideologias. São Paulo: Ática, 1977.

TORRES, C. A. *A práxis educativa de Paulo Freire.* São Paulo: Loyola, 1979.

TORRES, R. (org.) *Um encontro com Paulo Freire.* São Paulo: Loyola, 1987.

WANDERLEY, L. E. W. *Educar para transformar.* Petrópolis: Vozes, 1984.

WEFFORT, F. C. Educação e política, in FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade,* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.